

Universidad de Pinar del Río “Hnos. Saíz Montes de Oca”

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior

Título: Un modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.

(Tesis en opción al título académico de máster en Ciencias de la Educación).

Autora: Ing. Yicel Frías Cabrera.

Tutor: Dr. Mario Jorge Malagón Hernández.

Pinar del Río, 2005.

*A la memoria de mi padre, Joaquín,
siempre presente.*

*A mis pequeños tesoros, Patricia y Mariam,
las que han permitido mi realización personal.*

*A mi amigo, padre y esposo, Mario Jorge,
por permitirme tanto la realización personal como
profesional.*

Agradecimientos.

Al Dr. Mario Jorge Malagón Hernández, mi tutor, por haberme estimulado y apoyado durante esta etapa importante y difícil de mi vida profesional.

Al comité académico de la maestría de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río, por su dedicación y entrega a mi formación como investigadora.

A Martha Cabrera por su incesante apoyo espiritual y su ayuda incondicional.

A mi mamá, Felicia, porque su apoyo y ayuda me permitió forjarme como madre, esposa y profesional.

A la familia Pimienta-Dueñas por su amistad incondicional.

A Carmita, mi tía, y a Madelín, mi cuñada, por el apoyo en los momentos precisos.

Y a aquellas personas, que con su consejo oportuno y su paciencia, han estado siempre atentos a esta obra.

... Gracias...

La presente investigación surge por la necesidad de dar respuesta a las insuficiencias que presentan los docentes vinculados al proceso de Universalización, específicamente al proceso educativo a distancia asistida.

Como punto de partida se realizó un análisis al desarrollo histórico de este proceso, determinándose cuatro grandes generaciones de acuerdo a la tecnología dominante: Correspondencia, Audiovisual, Telemática y virtual.

En el trabajo se fundamenta un modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida, que se dinamiza a través del proceso de orientación-aprendizaje, el cual se centra en la estructura curricular tema y se jerarquiza en la relación dimensión-etapa-momento, lo que posibilita un aprendizaje participativo (productivo).

Para la introducción del modelo se propone una metodología que permite intervenir en el proceso, optimizando la ejecución de la orientación-aprendizaje.

<u>Contenido</u>	<u>Pág.</u>
<u>Introducción.</u>	6
<u>Capítulo I. Desarrollo histórico del Proceso Educativo a Distancia.</u>	15
<u>1. 1. El proceso educativo a distancia. Aproximación conceptual .</u>	15
<u>1.2. El Proceso Educativo a distancia y su evolución.</u>	22
<u>1.2.1. Evolución del proceso educativo a distancia en el contexto internacional.</u>	24
<u>1. 2. 2. Evolución del Proceso Educativo a distancia en el contexto nacional .</u>	27
<u>1.3. El proceso educativo a distancia asistida: Manifestaciones de la problemática de su ejecución en la Universidad de Pinar del Río.</u>	33
<u>Conclusiones parciales del capítulo I.</u>	37
<u>Capítulo II. Fundamentos teóricos del Modelo Educativo a Distancia Asistida en la Universidad de Pinar del Río.</u>	39
<u>2.1. Referentes Teóricos del proceso educativo a distancia.</u>	39
<u>2.1.1. Teorías educativas a distancia.</u>	39
<u>2.1.2 Teorías del Aprendizaje.</u>	45
<u>2. 2. Modelación del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.</u>	48
<u>2. 3. Un modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida: El proceso de orientación – aprendizaje.</u>	59
<u>Conclusiones parciales del capítulo II</u>	78
<u>Capítulo II. Fundamentos teóricos del Modelo Educativo a Distancia Asistida en la Universidad de Pinar del Río.</u>	79
<u>3.1. Diseño de una Metodología para la implementación del modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.</u>	79
<u>Conclusiones parciales del capítulo III.</u>	88
<u>Conclusiones generales.</u>	90
<u>Recomendaciones.</u>	92
<u>Bibliografía</u>	93
<u>Anexos</u>	

Introducción.

Resulta imposible hablar del término globalización mundial en pleno siglo XXI, cuando aún perduran las ideas de división, exclusión y deshumanización social al punto que la humanidad es víctima de una cada vez más irracional distribución de las riquezas, que sólo coadyuva al crecimiento de la brecha entre los ricos y pobres y que por tanto enfatiza la gravedad de flagelos, como el terrorismo, consumismo de drogas, prostitución infantil, marginación, corrupción y violencia.

Por tales razones, se considera que solo una cultura de cambio hará realidad el desarrollo humano sostenible, donde el hombre o mujer esté en su propio centro de atención con los derechos que por naturaleza le son inherentes para alcanzar un desarrollo pleno y fortalecer su propia identidad. Se trata pues del desarrollo de una conciencia humanista, que a nuestro juicio, depende de la pertinencia social de las universidades, expresada en su capacidad transformadora para la conformación de un mundo mejor, como resultado de la articulación con las estrategias de desarrollo de cada país.

Evidentemente, existe un factor impicante del desarrollo social, avance y progreso que es la educación, entendida como la acción social sobre individuos, capacitándolos para la comprensión y transformación de forma equilibrada, consciente y eficiente de la realidad, haciéndolos responsables de la preservación, desarrollo y promoción de la cultura. Se infiere por tanto que ella también sea entendida como el resultado de un proceso educativo que si es óptimo significa calidad de vida y plenitud del individuo.

La sociedad cubana inmersa en un amplio cúmulo de transformaciones a favor de la Paz Mundial y el desarrollo sostenible, considera que la Batalla que hoy libra en el plano de las ideas constituye la mejor espada y escudo para defender la humanidad y ha recurrido a la masificación de la Educación Superior, sin perder de vista la

calidad de la misma extendiendo las Universidades con sus correspondientes procesos pedagógicos, a todos los municipios del país, dígase proceso Docente Educativo, proceso de Investigación y de Extensión Universitaria.

El proceso docente – educativo se encarga de la formación de profesionales de nivel superior en la cantidad y calidad que las necesidades sociales así lo demanden de una manera eficaz, eficiente y con carácter sistémico cobrando especial importancia la Didáctica como ciencia que estudia dicho proceso.

El trabajo que se presenta se centra en el perfeccionamiento del Proceso Docente - Educativo que se da en las Sedes Universitarias Municipales que corresponden a la Universidad de Pinar del Río, para garantizar la continuidad de estudios a jóvenes que requieren de una atención especial tanto en el componente cognitivo como afectivo, ya que su experiencia de estudios precedentes y su entorno familiar no fueron favorables para la influencia sobre el estudio.

Este trabajo confirma un avance más en la búsqueda de la excelencia en el Modelo del Proceso Docente Educativo de la Educación Superior Cubana, para una modalidad específica de la Universalización que se denomina Educación a Distancia Asistida.

Múltiples investigaciones en los últimos años han constituido importante referentes teóricos para los que en su quehacer se empeñan en el encuentro de vías para ejecutar al Proceso de Educación a Distancia Asistida de la manera más eficiente y eficaz en el orden cualitativo, en los que prima un fuerte fundamento tecnológico en la modelación de dicho proceso.

Constituyen pilares esenciales, los criterios de investigadores que a lo largo de su trayectoria en torno al tema, han enriquecido nuestro referente desde una óptica generalizadora, para que de manera muy particular podamos proponer las regularidades y principios que ocurren en uno de los eslabones del Proceso de

Educación a Distancia Asistida, entre los que vale mencionar a Båått, J. A. (1979), Fernández Huerta (1987), García Aretio, L (1985, 1986, 1987, 1980, 1999), García Aretio, L y Castello, S. (1996), Garrison, D. R y Baynton, M (1987), Garrison, D. R (2000), Keegan, D. J. (1980), Martínez, C (1986), Medina Rubio, y García Aretio, L., Lopez – Barajas, E y Marin Ibáñez, R. (1991), De Castro, C (2004) , Alava, S. (2004), Miranda, A (2004), Zilberstein, J (2004).

El proceso de Educación a Distancia Asistida reúne y sintetiza elementos de los cursos por encuentros, presenciales, y de la educación a distancia tradicional, situación esta que nos obliga a consultar de manera especial los documentos que de alguna manera refieren las características, antecedentes, causas, retos y perspectivas del mismo para establecer el firme criterio acerca de la pretensión a la formación en y para la vida, o sea continua. Para llevar a cabo este proceso es necesaria la instrumentación práctica de cursos de capacitación a sus docentes, permitiéndoles establecer y desarrollar estrategias de orientación y aprendizaje, al tiempo que desde una perspectiva científica y creadora se fundamente y ponga en practica un modelo que permita la ejecución del mismo, ya que en tal sentido se ha constatado que la práctica actual del Proceso de Educación a Distancia Asistida tiende a identificarse con un Proceso Docente Educativo tradicional.

En correspondencia con lo expresado anteriormente, el **problema** de esta investigación radica en que los profesores de la Universidad de Pinar del Río presentan dificultades en la ejecución del proceso educativo a distancia asistida, el que se realiza de una manera improvisada, asistémica, asistemática y descontextualizada, limitando su actuación pedagógica.

A tales efectos, se considera que el **objeto de la investigación** se enmarca en el proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.

El **objetivo** es entonces, la fundamentación de un modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río, que

permita la elaboración de una metodología dirigida a los docentes para su introducción en el contexto de la Universalización.

En consecuencia, el **campo de acción de la investigación** es la ejecución del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.

Derivado del análisis y la relación entre el problema, objeto y objetivo de la investigación se determinan las siguientes **Ideas a defender**, que guían la presente investigación:

- El modelo del Proceso Educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río integra la dimensión psicológica, filosófica y sociológica en el control, que resulta de la sobreposición triádica de los macrocomponentes (Equipo docente – Estudiantes – Tema o Unidad de Estudio) y los microcomponentes (Independencia – Habilidad - Apoyo) durante la transacción educacional.
- La orientación-aprendizaje como proceso se representa a través de un modelo circular concéntrico, que se erige sobre la estructura curricular (tema), en el que suceden y se evalúan los componentes y sus relaciones, y jerarquizado en la relación dimensión-etapa-momento.

Para dar cumplimiento al objetivo se desarrollaron las siguientes tareas:

1ra. Etapa: Fundamentación del problema o facto-perceptible.

- 1.- Diagnóstico de la situación actual de la ejecución del proceso educativo a distancia asistida.

- Análisis y estudio de la documentación por la que se rige el proceso en Cuba (Planeación estratégica, Objetivos, Reglamentos, Directivas del Órgano de Dirección adscrito al MES).
 - Aplicación de instrumentos donde se recoge opiniones de directivos de la Universalización en la Universidad y en la Sede Universitaria en el Municipio, Equipo Docente (Tutor, Consultor y Profesor a tiempo parcial) y alumnos de esta modalidad para evaluar la problemática y su proyección.
 - Observación de actividades del proceso.
- 2.- Caracterización de la evolución histórica de los procesos educativos a distancia en el contexto Internacional, en Cuba y en Pinar del Río.
- 3.- Determinación de las tendencias del desarrollo del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.

2da. Etapa: Fundamentación teórica del modelo del proceso educativo a distancia asistida.

- 1.- Determinación de los componentes, relaciones, funciones y principios del modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.
- 2- Elaboración del modelo para ejecutar el proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.

3era. Etapa: Diseño de una metodología para introducir el modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida y del programa de capacitación al equipo docente para el mejor desempeño.

- 1- Elaboración de una metodología para introducir el modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida.
- 2- Diseño de un programa de capacitación al equipo docente y a los estudiantes.

El desarrollo de las tareas de investigación fue posible mediante el empleo de los siguientes **métodos**:

El enfoque dialéctico – materialista integral permitió:

- establecer el carácter desarrollador y contradictorio de la relaciones entre los macros y micro componentes del modelo del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río, para efectuar la búsqueda de los principios y elementos que subyacen en el mismo.
- Analizar las contradicciones y componentes en el objeto y en el campo de investigación (proceso educativo a distancia asistida y su ejecución).
- Definir el proceso que permite resolver la contradicción..
- Determinar como se da la relación causa – efecto dialécticamente.
- Descubrir nuevas cualidades del modelo propuesto.
- Integrar métodos teóricos y empíricos.

Entre los métodos teóricos se utilizaron:

- El **histórico-lógico** para la determinación de particularidades, tendencias, regularidades del proceso educativo a distancia asistida , establecimiento de la periodización histórica del proceso a partir de su estudio en el marco internacional, nacional, y en Pinar del Río, y además establecer el marco conceptual y categorial sobre el proceso educativo a distancia asistida.
- El **sistémico estructural** para fundamentar el modelo a partir de la determinación de los macro y microcomponentes que lo conforman, sus relaciones, estructura y diseño general.
- La **modelación** posibilitó la construcción del modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida.

Como procedimientos de los métodos teóricos se utilizaron el **análisis - síntesis** y la **inducción - deducción** en la interpretación de la información documental para la

determinación de antecedentes y pasos de la metodología, así como la obtención de las tendencias que caracterizan el comportamiento del proceso educativo a distancia asistida, y en general tributaron a la elaboración de la fundamentación teórica de la investigación.

Entre los **métodos empíricos** utilizados se encuentran:

- **Análisis Documental** para valorar los documentos emitidos por la Dirección de Universalización del MES, los de la Vicerrectoría de Universalización en Pinar del Río y la bibliografía asociada a los referentes teóricos del objeto de investigación.
- **Entrevista grupal** aplicada al equipo docente, directivos de la Universalización, Metodólogos de la Vicerrectoría de Universalización, y a los estudiantes del proceso educativos a distancia asistida cuyo objetivo fue fundamentar el problema y hacerlos partícipes de la solución del mismo.
- **Observación** para caracterizar la organización espacio –temporal del proceso educativo a distancia asistida.

Se considera como **población** a los 446 docentes del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río, 1906 estudiantes (curso escolar 2003-2004) y 17 directivos (jefes de sedes universitaria, vicerrectora y metodólogos). La muestra la integran 389 docentes (87,2 %), 1159 estudiantes (60,8%) y 17 directivos (100%), la cual se seleccionó por criterios aleatorios simples. (Anexo No. 1).

El **aporte teórico** fundamental de la investigación es el modelo del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río, el cual fundamenta al control como el resultado de la sobreposición triádica entre los macro y microcomponentes, que se vehiculiza a través de la orientación – aprendizaje como proceso, interrelacionando la orientación afectiva-cognitiva.

Como **aportes prácticos** se obtuvieron la metodología para la introducción del modelo del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río y el programa de capacitación (Diplomado en Educación a distancia asistida) a los docentes.

La novedad científica de esta investigación consiste en que la fundamentación del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río permitió modelar la ejecución del mismo, mediante el proceso de orientación-aprendizaje.

Los resultados parciales de esta investigación se han presentado en diferentes eventos internacionales, entre los que se encuentran las tres ediciones del Simposio Internacional sobre teleeducación y formación continua (Teleduc' 2002, 2003, 2004), II encuentro Internacional de didáctica de la Educación Superior (Didáctica'2002), Congreso Internacional de Educación Superior (Universidad'2004).

De la participación en estos eventos surgieron varias publicaciones entre las que se destacan: Modelo de tutorización en la modalidad b- learning, Teleformación y Nuevas Tecnologías de la información y las Comunicaciones: Posibilidades y Condiciones de la Teleeducación en Pinar del Río, Sistema de asistencia para la ejecución del proceso educativo a distancia, Un programa para la capacitación como factor para el triunfo en la Educación a Distancia.

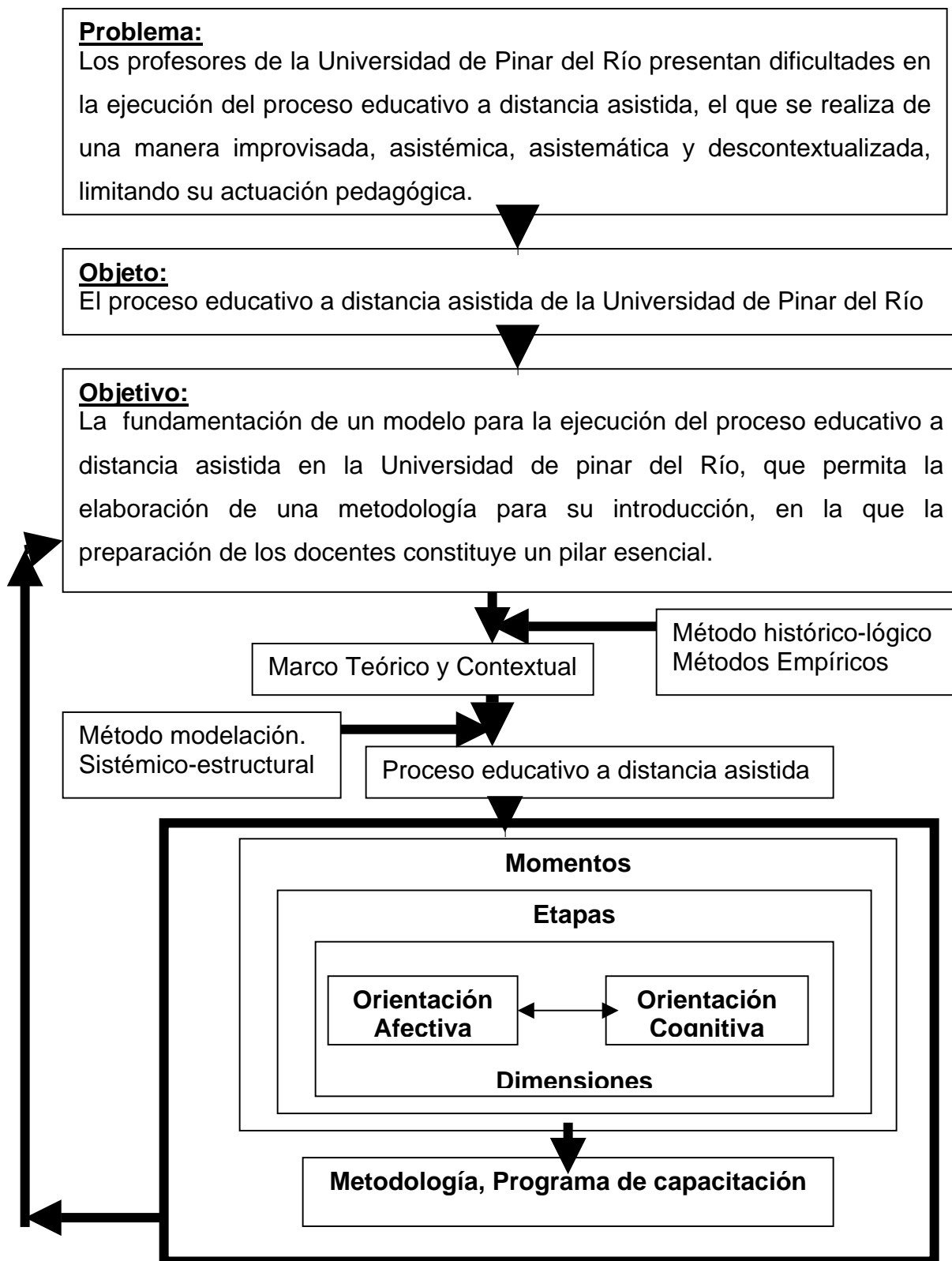


Figura 1. 1. Lógica de la investigación.

Capítulo I. Desarrollo histórico del Proceso Educativo a Distancia.

Este capítulo tiene como objetivo el análisis de la evolución histórica del proceso educativo a distancia asistida, tanto en el contexto internacional como nacional, que permita realizar una valoración diagnóstica de la situación del objeto y campo de esta investigación de acuerdo con el problema científico planteado, para su constatación.

1. 1. El proceso educativo a distancia. Aproximación conceptual .

A lo largo de esta tesis se abordará el término educación a distancia asistida, o lo que es la meta de este proceso, el aprendizaje a distancia. Evidentemente, para llegar al fin principal, el aprendizaje, se precisan instituciones, equipos y personas que diseñen, desarrollen y controlen determinados procesos que ayuden a los estudiantes a alcanzar sus expectativas. Como en toda educación se exige que alguien eduque, nos referiremos al proceso de educación a distancia asistida.

El interés suscitado por esta modalidad de estudios ha provocado que en los últimos años haya sido cuantiosa la literatura generada, tratando de encontrar la definición que recogiese la esencia de esta diferente forma de educar, en primer lugar es una forma diferente a la tradicional de educar y en segundo lugar constituye una expresión imprecisa a la que se le atribuyen muy diversos sentidos, como ya señalaba McKenzie (1979), hace más de dos décadas, sin imaginar la variedad de términos que se le atribuiría al principio del siglo XXI.

La imprecisión en la definición se atribuye al hecho de referirse a una determinada realidad aplicando significados diferentes, de esta forma es imposible entenderse. La búsqueda del rigor intelectual en una definición tendrá su éxito en la clarificación de confusiones e incertidumbres en torno a la misma.

Aunque somos conscientes de que el proceso de definición que nos ocupa; no se corresponde con entes lógico – matemáticos, ni con realidades naturales, entendemos necesario llegar a una definición del proceso educativo a distancia al menos trazando los contornos o límites de esa realidad, expresándolos con el menor número de palabras posibles pero sin perder los trazos fundamentales para su comprensión. La educación a distancia de hoy no es la misma que la de hace 150 años, cuando nacía, ni la misma de la década próxima y tampoco se entiende de la misma forma en contextos geográficos o institucionales en la época actual, en fin, aunque tenemos plena conciencia de lo expresado delinearemos los rasgos fundamentales que nos permitan saber en cualquier momento a qué nos referimos cuando hablamos del proceso educativo a distancia, conscientes de que dicha definición corresponde a una realidad multifacética y multivariada.

La dificultad de encontrar una definición de educación a distancia, universalmente aceptada, es grande debido a diferentes factores. Muchos han sido los teóricos que se acercan al reto y abandonaron con frecuencia el intento (Schofield, 1972). Ni siquiera todos entienden el término **distancia** de igual forma ya que para algunos no tiene por qué estar la sede de la institución de educación a distancia alejada físicamente del estudiante y para otros sí. Por otra parte, la diversidad de estructuras y proyectos de aplicación de esta modalidad educativa es alta en función de determinados factores, tales como:

- La concepción filosófica teórica de educación a distancia de la que se parta.
- El apoyo político y social con que se cuente.
- Las necesidades educativas de la población.
- El grupo destinatario.
- Los recursos tecnológicos de que se dispone.
- El modelo institucional que se pretenda implantar (bimodal, unimodal, centralizado, descentralizado, con o sin tutoría presencial).

- El mayor o menor protagonismo de sesiones presenciales, correo postal, teléfono, material impreso, radio, TV, audio, vídeo, Internet.....
- El desarrollo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

A diferencia del mundo educativo ordinario en el que se producen lentos cambios en la forma, la evolución vertiginosa de esta forma o modalidad ha causado considerables cambios en su metodología, uso de materiales, medios y estructura.

Frente al término educación a distancia se encuentra educación abierta y son muchos los autores que de alguna manera trabajaron en la diferenciación de los términos concluyendo que la educación a distancia se considera como un modo de entrega de la enseñanza mientras la educación abierta sugiere cambios estructurales, visto así una institución a distancia puede ser abierta, pero no necesariamente. La educación abierta haría mención a cambios estructurales, que pueden comportar diferentes formas de aperturas: de lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, formas de aprender, etc, Una institución de educación a distancia, en este contexto, puede ser cerrada (Dewal, 1986). El rasgo característico del adjetivo abierta es el de ausencia de requisitos para el ingreso.

La educación a distancia es un método de educación que difiere de la educación presencial, mientras que la educación abierta describe la naturaleza de la educación sea presencial o a distancia. El rasgo de apertura no tiene intrínsecamente nada que ver con la educación a distancia que es moralmente ambivalente, ya que puede promover tanto aprendizaje abierto como cerrado, esto no quita que ambos términos no tengan un cierto número de características comunes (Rumble 1989, 1991).

En el Memorándum sobre educación abierta a distancia en la comunidad Europea (COM 91/388 final, Bruselas, 12-11-1991) se opta por denominar a esta forma de educar educación abierta a distancia; con la expresión educación abierta se indica cualquier forma de aprendizaje con flexibilidad en el acceso de los estudiantes al

curso, lugar, modo y tiempo en que se realiza, modo y ritmo que sigue el estudiante, formas de apoyo disponible y evaluación ofrecidos; y con la expresión educación a distancia se define cualquier forma de estudio que no esté bajo la supervisión continua o inmediata de tutores, pero que no obstante cuenta con la orientación, planificación de una organización de asistencia educativa.

Dependiendo de la rigurosidad con que se emplee al término a distancia y abierto puede prevalecer más una dimensión que la otra. En este sentido se pronuncia Holmberg, B. (1999) al señalar que el concepto de educación a distancia debe también ser visto en relación con la educación abierta, ya que al interpretarse este último como acceso libre y sin restricciones es enteramente compatible con la educación a distancia; aunque la apertura no siempre es característica de la misma, dígase en estudios formales en los que se exige como requisito imprescindible un título previo.

El conflicto en la utilización del término educación a distancia y educación abierta lejos de intentarse resolver, abrió paso a la utilización de otras denominaciones de la Educación a Distancia utilizadas en publicaciones especializadas según países y el sentido que cada autor desea reflejar. Según aportaciones de Keegan (1983), Peters, O. (1993), García Aretio, L. (1994) y otras mas recientes se encuentran ;

- Educación o ***estudios por correspondencia***, es la denominación que más ha perdurado, casi durante un siglo en Europa.
- ***Fernunterricht*** (instrucción a lo lejos) palabra alemana que se designa la separación física entre docentes y discentes y se refiere a estudios no universitarios.
- ***Fernstudium*** (aprendizaje a distancia), término alemán que se refiere a estudios universitarios.

- **Home Study** (estudio en Casa), proceso de aprendizaje que no ocurre en aulas convencionales y sí en el propio hogar. Es utilizado en los Estados Unidos.
- **Zaochny** (Educación a distancia). Con esta palabra designan los Rusos a esta forma de aprender. Su etimología nos lleva a traducirla por educación sin contacto ocular.
- **Guided didactic conversation** (Conversación didáctica guiada), es el sentido de relación entre el docente y el discente. El precursor de este término es uno de los teóricos de la educación a distancia Holmberg, Borje (1985)
- **Two-way communication in distance education** (Comunicación bidireccional en educación a distancia), es una designación que refuerza el sentido de la actual educación a distancia.
- **Independent study** (Estudio Independiente), se trata de destacar la liberación del estudiante de las trabas o dificultades que comporta la asistencia a los centros ordinarios. Es utilizado el término, principalmente en la educación superior de los Estados Unidos.
- **Autoformación.** Se liga esta denominación al énfasis puesto en que es el propio sujeto que aprende el que tiene la iniciativa de su aprendizaje (Sarramona, 1981).
- **Enseñanza semipresencial,** denominación utilizada en determinados ámbitos españoles.
- **Industrialized for instruction** (forma industrializada de instrucción), mediante esta frase se quiere destacar el proceso de planificación, organización, división del trabajo, uso de equipos técnicos para la producción de materiales, etc.
- **Educación distribuida,** término que destaca que los materiales se trasladan hasta el que aprende, es decir el saber se distribuye hasta donde se encuentra el destinatario, en lugar de que el aprendiz se trasladase hasta la fuente de saber. Se utiliza para describir cursos en línea.

- **Teleformación**, término que insiste en dos componentes básicos: a) formación profesional y b) el significado del prefijo “tele, que significa distancia” pero a través del uso de las tecnologías digitales.
- **Educación virtual**, aquí se enfatiza que tanto el acceso a los materiales como la relación con los docentes se realiza exclusivamente a través de las redes de comunicaciones (fundamentalmente Internet).

Antes de 1982 eran usados con mayor frecuencia los términos **“distance education”, correspondence study , teaching at a distance, external studies, home study**. Sin embargo hasta hace poco se acepta de manera generalizada **educación a distancia**.

El término apareció probablemente por primera vez en 1892 en un catálogo de la Universidad de Wisconsin (Rumble, 1986) y utilizada por su director en 1906, popularizándose en Alemania hacia las décadas de 1960 y 1970 en que se extendió a otros países de Europa (Verduin y Clark, 1999).

Con el advenimiento de las nuevas terminologías antes mencionadas y unido a la proliferación de diferentes tecnologías crece la confusión conceptual en torno a una definición de Educación a Distancia adecuada, por lo que consideramos única la ocasión, para los ocupados y preocupados en esta área, de continuar la clarificación conceptual que perfile los planteamientos teóricos con el fin de fundamentar la práctica.

A partir de profundos estudios realizados por García Aretio (2001) y utilizando el método comparativo a un conjunto de definiciones de prestigiosos investigadores y practicantes de esta modalidad de estudio los cuales se citan: Casas Armengol, M. (1982), Cirigliano, G (1983), Fritsch, F (1984), Flinck, R (1978), Henri, F (1985: 27), Holmberg, B (1977; 1985), Jeffries, C y otros (1990), Kaye, A y Rumble, G (1979), Keegan, D (1989, 1986), Martin Ibáñez, R (1984; 1986), Mackenzie, N y otros (1979), Moore, M, G(1979), Perraton, H (1982), Peters, O (1983), Rowntree, D (1986),

Sarramona, J (1991), Wedemeyer, Ch. A (1981) (Ver anexo No.2); se arriba a la siguiente definición .

La educación a distancia es un proceso sustentado en un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y Tutoría, que separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo). (García Aretio, L. 2001).

El interés de García Aretio de emitir una definición más breve donde se recojan los rasgos necesarios y suficientes de la educación a distancia lo hizo asomarse a las definiciones de Verduin y Clark (1991), Garrison (1989), Sherry (1996) declarando que: La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre profesor (institución) y el estudiante que ubicado en espacio diferente al de aquel, aprende de manera independiente (cooperativa). García Aretio (2001).

Se infieren, por tanto, cuatro rasgos o características propias de un curso, institución o programa de educación a distancia:

- a) La casi permanente **separación** del profesor/formador y alumnos en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable se puede producir interacción síncrona.
- b) El **estudio independiente** en el que el alumno controla tiempo, espacio, ritmo de estudio, itinerario, actividades, tiempo de evaluaciones, etc y que se puede complementar con posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La **comunicación mediada** de doble vía entre profesor / formador y estudiantes y en algunos casos de estos entre si mediante diferentes recursos.

- d) El **soporte de una institución / organización** que planifica, diseña produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

Con estas características podríamos esbozar una definición breve pero que podría ser válida en numerosos contextos y en la que, cuando nos referimos al diálogo didáctico mediado, hacemos referencia a la necesaria comunicación entre estudiantes y docentes, ubicados en espacios diferentes. En fin, según los cuatro rasgos apuntados, no estaríamos hablando de cursos, programas o instituciones a distancia, en aquellos casos en los que :

- Se exige un alto grado de presencialidad.
- Las conductas docentes y discentes se desarrollan en el mismo espacio físico, aunque sea en diferentes tiempos.
- Aunque docentes y estudiantes se ubiquen en espacios diferentes, el programa exige una relación síncrona.
- No se posibilita el estudio autónomo e independiente.
- La única comunicación se realiza a través de la tutoría presencial.
- La comunicación es unidireccional.
- No existe influencia, guía por parte de la institución con su correspondiente acción tutorial.

1.2. El Proceso Educativo a distancia y su evolución.

Se considera oportuno, después de abordar la definición de educación a distancia, mencionar algunos de los factores que a juicio de Wedemeyer, C. (1981) propiciaron el nacimiento y posterior desarrollo de la educación a distancia:

1. Aparición de la escritura.
2. Invención de la imprenta.
3. Aparición de la educación por correspondencia..

4. Aceptación mayoritaria de teorías filosóficas democráticas que eliminan los privilegios.
5. Uso de los medios de comunicación en beneficio de la educación.
6. Expansión de las teorías de enseñanza programada.

Estos factores fueron los que permitieron vencer la separación física y psicológica entre docentes y discentes.

A decir de García Aretio (1986) los factores más significativos para el nacimiento de la educación a distancia se concentran en:

1. **Los avances de los sistemas sociopolíticos:**

- a) ***Aumento de la demanda social de educación*** (democratización de los estudios), generando una masificación en las aulas convencionales, debido a la explosión demográfica y a las exigencias y presiones sociales, con el consiguiente deterioro de la calidad de la educación debido a la ausencia de infraestructura y relación personal profesor – estudiantes.
- b) ***El fin de los bruscos cambios sociales*** provocados por guerras o revoluciones propiciaron la apertura de modalidades educativas económicas accesibles y eficaces para formar los profesionales.
- c) ***La existencia de desatendidas capas de la población*** y sectores sociales menos favorecidos, es decir personas con potenciales, motivación y capacidad suficiente para estudiar infrautilizada (residentes en zonas geográficas alejadas, adultos que laboran, amas de casas, hospitalizados, penitenciarios, adultos mayores, etc.)

2. **La necesidad de aprender a lo largo de la vida**, debido a la existencia de actividades no regladas, impuestas por el progreso, como son el perfeccionamiento profesional y el reciclaje (educación permanente), a lo que las estructuras formales no podían dar respuestas.
3. **La carestía de los sistemas convencionales** atentaban contra el sentido de la rentabilidad de los presupuestos para la educación, ya que los grupos de

estudiantes precisaban de un determinado espacio y tiempo, instalaciones, recursos humanos y materiales, todo esto influyó en el vencimiento de las distancias geográficas y la atención a una población escasa y dispersa a través de nuevas propuestas metodológicas, relacionadas con las nuevas formas de enseñar y aprender, es decir extender la educación de calidad para la mayoría.

4. **Los avances en las ciencias de la educación** posibilitaba una planificación cuidadosa de la utilización de una gran diversidad de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y una metodología que potenciaba la personalización del aprendizaje (trabajo independiente), propiciando una modalidad educativa con nuevos rasgos y aplicable a determinados sectores del universo estudiantil.
5. **Las transformaciones tecnológicas** son las que permitieron reducir las distancias causando el avance de la enseñanza-aprendizaje no presencial, sustentado en la utilización de medios de comunicación audiovisual, informáticos, etc. Así como, equipos de grabación, reproducción y transmisión de textos, imágenes y sonido, favoreciendo la comunicación profesor / estudiante y entre los propios estudiantes, permitiendo por tanto el aprendizaje independiente y colaborativo.

No cabe duda de que la educación a distancia no es un fenómeno, en realidad ha sido un modo de enseñar y aprender de millones de personas durante 150 años aproximadamente.

1.2.1. Evolución del proceso educativo a distancia en el contexto internacional.

Como es obvio, no siempre se aprendió a distancia con el apoyo de los actuales medios electrónicos, sino que ha ocurrido una evolución en esta forma de enseñar y aprender en el último siglo y medio, que Garrison (1985, 1989) identifica como generaciones: Correspondencia, Audiovisual, Telemática y que más tarde Taylor (1995) incorpora Internet (Virtual).

Primera generación: La enseñanza por correspondencia.

Es la primera generación cuyo rasgo fundamental **se le atribuye al predominio de una sola tecnología., gracias al desarrollo de la imprenta y los servicios postales**, su período de duración fue desde 1850 – 1960, el medio que predominaba era el papel impreso, las interacciones entre la institución y el estudiante ocurrían por teléfono o correo postal, y ocasionalmente apoyadas por ayudas presenciales y tutores, la comunicación por tanto era prácticamente textual y asíncrona.

Poco se tardó en apreciar que así el aprendizaje no era fácil, por lo que se incorporaron las guías de ayuda, las actividades sistemáticas complementarias a cada lección, cuadernos de trabajo, ejercicios y pruebas de evaluación para aplicar lo aprendido y guiar el estudio independiente, forjándose el carácter interactivo del medio predominante, de alguna manera ya era manifiesta la relación de los alumnos con la institución (materiales, autores de textos). La recreación de los contenidos y el pensamiento divergente no se contemplaban en esta etapa, primaba un paradigma de currículos cerrados, donde el alumno daba fe del esfuerzo realizado al reproducir automáticamente lo que se estudiaba. La figura del tutor aparece a finales de esta generación para dar respuesta por correo postal a las dudas presentadas, devolver los trabajos corregidos, animar y realizar esporádicamente contactos presenciales con los alumnos.

Para responder mejor a las exigencias de la orientación y guía de los alumnos se fueron introduciendo paulatinamente en estos estudios de solo correspondencia, los aportes de las nacientes tecnologías audiovisuales: telégrafo (1830), teléfono (1876), teletipo (1910), radio (1894), televisión (1923).

Segunda generación: La enseñanza audiovisual.

Esta generación emerge en la década de 1960, se refiere a la utilización de múltiples medios tecnológicos audiovisuales como recursos para lograr aprendizaje, **la radio y televisión** existen en la mayoría de los hogares, constituyen las insignias de esta etapa. El texto escrito es apoyado por audiocasetes, diapositivas, videocasetes, emisiones televisivas, papel impreso, etc. **El teléfono** se utiliza para conectar al tutor con los alumnos, así como el **correo postal**, constituyendo características comunes de la interacción de esta y la anterior generación; el diseño, producción y generación de materiales didácticos son los aspectos primordiales, quedando en un segundo plano las interacciones con los alumnos y de estos entre si.

Los textos escritos de esta generación evidencian la preocupación por las concepciones subyacentes a las teorías instruccionales, tales como el pragmatismo de Dewey, el método directivo conductista inspirado en Skinner o los principios del currículo y la instrucción de Tyler (Pereira y Moulin, 1999).

Tercera generación: La enseñanza telemática.

Su inicio real se sitúa a mediados de la década de 1980. Se apoya en el uso de múltiples tecnologías con énfasis en el **ordenador personal y las redes de computadoras**, así como acciones realizadas en programas y sistemas flexibles de enseñanza asistida por ordenador, y sistemas multimediales (email, chats, recursos almacenados en discos / CD, hipertextos, hipermedias etc). Se potencian las emisiones de radio y televisión, la audioteleconferencia, y la videoconferencia. Entre las características fundamentales se encuentran la inmediatez, la bidireccionalidad, la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad en el proceso de comunicación.

Es en esta generación donde ocurre, la integración de las telecomunicaciones con otros medios mediante la informática, el uso generalizado del ordenador y programas

de enseñanza asistida por ordenador y se concibe la educación centrada en el estudiante.

En el acto educativo de esta generación los actores acceden desde su propio lugar al resto de los sectores con que deben relacionarse. La comunicación es en esta etapa síncrona y asíncrona a través de los medios.

Cuarta generación: La enseñanza vía Internet o virtual.

Taylor (1995) nos habla de la cuarta generación, que se sintetiza en la comunicación educativa vía Internet . Su inicio se enmarca en 1995; se llama también enseñanza virtual basando la educación en múltiples tecnologías incluyendo las de gran ancho de banda, propiciando comunicación síncrona-asíncrona, interacciones en tiempo real mediante audio y video, transmisión de video a través de la World Wide Web (malla máxima mundial o telaraña mundial) y la utilización del video bajo demanda.

1. 2. 2. Evolución del Proceso Educativo a distancia en el contexto nacional .

La Reforma Universitaria de 1962 permitió orientar los nuevos compromisos que la enseñanza superior cubana contraía con la sociedad, más tarde con la creación del Ministerio de Educación Superior en Julio de 1976, crecía el número de instituciones a lo largo del país principalmente de tipo pedagógicos y médicos, lo que permitía desarrollar los dos grandes pilares que sustentan nuestro proyecto social, salud y educación para todos, aunque también en ese momento vieron la luz otras instituciones para especialidades técnicas, deportivas y culturales.

A finales de 1979 también se inician los cursos a distancia o enseñanza libre, para los cuales el único requerimiento de matrícula es poseer el título de bachiller o certificado equivalente del duodécimo grado vencido, modalidad que ha ido ganando adeptos, no solo de jóvenes trabajadores, sino también de personas de la tercera edad que han visto la posibilidad de realizar una aspiración personal, para su éxito requiere de un fuerte interés.

La educación a distancia surge en Cuba mediante Resolución Ministerial con el nombre de Enseñanza Dirigida en Agosto de 1979, y en el curso 1979 – 1980 se crearon las facultades de enseñanza a distancia en las Universidades de Pinar del Río, de Oriente, de Matanzas, Central de las Villas, de Camagüey y en la Universidad de la Habana, siendo esta última el centro rector de esta modalidad de enseñanza. A nivel nacional se contaba con una matrícula de más de 30 000 estudiantes, de ellos alrededor de 23 000 eran de la Ciudad de la Habana.

Hacia el curso (1989 – 1990) cambió la denominación de Enseñanza Dirigida a Enseñanza a Distancia. Desde entonces en este modelo educativo se establece que para el éxito en el aprendizaje no es imprescindible la relación directa profesor – alumno en todas sus fases, por lo que los estudiantes aprenderán de forma autónoma e independiente, utilizando materiales didácticos impresos y apoyados por otros medios.

Este modelo se considera también abierto, porque no fija límites de tiempo y porque esta sujeto a decisiones personales en cuanto a cantidad de asignaturas a matricular, siempre respetando el orden de precedencia de las mismas, así como el ritmo de estudio.

La evolución más significativa de esta modalidad en nuestro país, estuvo en la incorporación gradual de medios a medida que fue desarrollándose la ciencia y la tecnología. Desde sus inicios el medio por excelencia fue el material impreso, posteriormente se incorporó hacia la primera mitad de la década de 1980 el uso de las tecnologías audiovisuales: la radio y la televisión.

Los programas radiales utilizados en esta etapa se realizaron en la emisora COCO, los que posteriormente se difundían por esta misma emisora para los residentes en la capital del país y para los demás estudiantes se retransmitían en las emisoras locales (provinciales y municipales). Los programas televisivos se transmitían los fines de semanas en horario fijo, es decir los domingos a las 7:30 A.M., también se

utilizó la tecnología del video, específicamente en la Universidad de la Habana, donde se visionaban en teatros videolecciones y orientaciones específicas de las distintas materias.

En la segunda mitad de la década de 1980 se incursiona en la utilización de tecnología sonora (audio casetes) en los que se reproducían programas radiales y orientaciones para las distintas asignaturas, estando disponibles en todas las facultades del país.

En la década de 1990 se introduce la tecnología telemática (inherente solamente a la Universidad de la Habana), la que se restringía al uso de tutores inteligentes soportados en lenguaje Pascal; a finales de 1994 se contaba con dos productos multimediales en formato CD que trataban el Renacimiento y Arte en el antiguo Egipto.

En 1999 se comienza a usar la tecnología de internet, ejecutándose los primeros cursos en línea, en la plataforma WEB CT, montados en servidores de España (UNED) y Canadá. Para el año 2002 se desarrollan también cursos en línea utilizando la plataforma brasilera “teleduc”, y en el 2004 se migra hacia una plataforma de código libre “MOODLE”.

En el año 2001 debido a la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad y justicia social y, con ello, la más elevada formación cultural de los ciudadanos, como condición para que cada cual encuentre mejor su espacio, esté en condiciones de aportar más a la colectividad y pueda, al mismo tiempo, alcanzar la mayor realización personal, se extendió la universidad a cada uno de los municipios del país, iniciándose un proceso de multiplicación y enriquecimiento de la Universidad. Este proceso recibió el nombre de Universalización, el cual comenzó como una oportunidad de continuidad de estudios para la ampliación de los horizontes culturales e intelectuales de los trabajadores sociales.

La Universalización a través de las Sedes Universitarias Municipales ha sido concebida, inicialmente, para garantizar la continuidad de estudios de jóvenes que requieren de una atención especial, tanto en el componente instructivo como en el afectivo, jóvenes cuya experiencia de estudios precedentes, en general, así como su entorno familiar, en algunos casos, pudo no haber sido la mejor o no haber tenido las mejores influencias.

Se ha concebido un nuevo modelo desconcentrado municipalmente, acercando la formación a los lugares de residencia y trabajo de los estudiantes y permitiendo a las universidades la asimilación de una matrícula masiva, donde no tenga cabida ni el desaliento ni el fracaso. Adicionalmente, el modelo debe reunir las características siguientes:

1. **flexible**, para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a particularidades territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico.
2. **estructurado**, para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje.
3. **centrado en el estudiante**, en tanto que este ha de ser capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación, y
4. **con elementos presenciales** que posibiliten que los profesores los guíen, apoyen y acompañen.

El aprendizaje se ha estructurado sobre la base de **tres componentes principales**:

1. El **estudio independiente**, utilizando fundamentalmente, tres materiales didácticos que se entregan a cada estudiante:
 - Un **texto básico** por asignatura que abarca todos los contenidos del programa.
 - Una **guía de estudio** por asignatura contentiva, como mínimo, de orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía, y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.

- Una **guía de la carrera** que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio y su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.
2. El **sistema de actividades**, las que transcurren en presencia de profesores, se conciben con el propósito de elevar la eficiencia del aprendizaje, las mismas están constituidas por :
- **Tutorías:** Cada estudiante será atendido por un **tutor**, quien de manera individualizada y/o colectiva, lo asesora, guía y ayuda en el empeño de vencer los estudios universitarios.
 - **Encuentros por asignatura:** En estos el estudiante aclara dudas de temas anteriores, comprueba los resultados de su autopreparación y recibe los contenidos esenciales de la parte de la materia correspondiente, junto con las indicaciones para su estudio independiente.
 - **Consultas por asignaturas:** Posibilitan al estudiante evacuar las dudas que se les presentan durante su estudio. Pueden ser individuales y/o colectivas.
 - **Talleres de computación:** dirigidos a propiciar que los estudiantes se ejerciten y apropien de las herramientas requeridas por las carreras.
3. **Plataforma interactiva virtual para los Servicios de información científico-técnica y docente.** Se ofrecerá localmente en la Sede y/o con acceso a la Universidad, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio y de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes:
- **Bibliografía de consulta** prevista en las carreras.
 - **Observación de vídeos docentes, videoconferencias, audioconferencias, conferencias de textos** utilizados en los encuentros, a solicitud de los estudiantes, individual y/o colectivamente.
 - **Videos, audiocassettes, Listas de discusiones y materiales en formato electrónico**, para complementar y orientar el estudio de las asignaturas.

- **Programas en la Radio y la Televisión locales** en apoyo al contenido de las asignaturas.
- **Información en la Web, telefónica o por correo electrónico** sobre la organización, control y evaluación del proceso docente.

Específicamente, en Pinar del Río, los inicios de la educación a distancia se remontan al curso 1979-1980, la matrícula de los estudiantes se administraba en la Universidad de la Habana así como la calificación de los exámenes, y en la provincia sólo se aplicaban los mismos.

Las carreras que se estudiaban en estos inicios eran: Licenciatura en Derecho, Planificación de la Economía Nacional, Información Científico – Técnica y Bibliotecología, Historia y Contabilidad y Finanzas.

En el curso escolar 1982-1983 se funda la facultad de enseñanza dirigida en esta institución, y su estructura administrativa era un Decano, una Secretaria y un Técnico para la gestión administrativa, la cual comienza a realizar labores administrativas, tales como matrícula, registro de calificaciones y distribuciones de materiales para el apoyo al aprendizaje. En la segunda mitad de esta década las organizaciones de masas, como la CTC y la ANAP, crean centros de apoyos al aprendizaje de manera informal, utilizando los profesionales de cada territorio para ayudar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En el curso 1987-1988 comienzan a calificarse los primeros exámenes en la Universidad, debido a que se contaba ya con especialistas de elevada calificación y prestigio en diferentes ramas.

En el curso escolar 1988-1989 por resolución rectoral desaparece la facultad de educación a distancia como estructura, sin embargo las funciones de la misma estaban centradas en personas designadas para tales fines, encontrándose indistintamente en la Facultad de Ciencias Económicas, Vicerrectoría Docente y finalmente en la Secretaría General.

La primera graduación de esta modalidad educativa ocurrió en el curso escolar 1985-1986 en la carrera de Licenciatura en Derecho, y hasta la actualidad (curso 2003-2004) se han graduado 165 profesionales.

En nuestra Universidad, desde los inicios hasta el año 1994 esta modalidad educativa ha estado sustentada en una sola tecnología, la impresa. Es a partir del año 1994 que comienza a utilizarse la tecnología audiovisual (video, y audiocassettes). Hacia el año 2000 se utilizan materiales depositados en la Intranet de la Universidad, portando contenidos multimediales y orientaciones para las distintas asignatura en formato Web.

1.3. El proceso educativo a distancia asistida: Manifestaciones de la problemática de su ejecución en la Universidad de Pinar del Río.

Para la constatación del problema relativo a las insuficiencias de los profesores de la Universidad de Pinar del Río, en la ejecución del proceso educativo a distancia asistida (continuidad de Estudios) se confeccionaron y aplicaron diferentes instrumentos al equipo docente, estudiantes y directivos de este tipo de proceso. La aplicación de estos instrumentos fue en forma de entrevistas grupales y talleres donde, al tiempo que se recogía la información, se reflexionaba en torno a cada pregunta con el objetivo de clarificar los aspectos mas significativos relacionados con la correcta ejecución del proceso educativo a distancia asistida, para que de alguna manera hubiese conciencia de los errores por parte del equipo docente, principalmente, y el mismo conociera que se realizaba una investigación científica relacionada con su quehacer y que serían ellos los que paulatinamente harían las modificaciones correspondientes en su actuar pedagógico. También se pretendía que los estudiantes concientizaran su rol en dicho proceso y las particularidades del mismo que lo diferencia de la enseñanza presencial.

Por otra parte, se entrevistó a los directivos de la Vicerrectoría de la Universalización y de las SUMs, para que como gestores administrativos del proceso, consideraran

aquellos aspectos que desde la teoría de la Educación a Distancia Asistida son imprescindibles para la ejecución plena del proceso, donde quedó al descubierto lo que es y lo que no es en el proceso educativo a distancia asistida.

La observación a las formas organizativas del proceso constituyó una vía que evidenció las debilidades de la práctica pedagógica en el mismo y permitió marcar pautas para ejecutar el proceso educativo a distancia asistida en correspondencia con sus bases teóricas y la nueva propuesta metodológica.

Para aplicar cada instrumento se escogió una muestra significativa del universo o población de los implicados en el proceso (Ver anexo 2). La valoración cuantitativa y cualitativa posterior a su aplicación es la que se reporta:

- ✓ De la Entrevista Grupal (Anexo No.3) al Equipo Docente que ejecuta el proceso educativo a distancia asistida se arriba a las siguientes conclusiones:
 - El 90 % de los profesores entrevistados no conocen con profundidad en que consiste el proceso educativo a distancia asistida, puesto que lejos de reconocer que prima la distancia geográfica entre ellos y los estudiantes, están desentendidos del valor de la comunicación por las diferentes vías posibles.
 - El 92.5% de los profesores reconocen que a pesar de su voluntad para emprender el proceso, necesitan estudiar teorías de la Educación a Distancia y elementos de didáctica, que permitan clarificar aspectos relacionados con la meta a alcanzar en este proceso, `papel y relación de los componentes tanto personales como no personales, aspectos del diseño curricular relativos a las estructuras curriculares, competencias profesionales, y la gestión didáctica del proceso. Solo el 7.5% tiene nociones de Pedagogía y didáctica , alcanzadas por la vía de la superación profesional.

- El 100% de los docentes domina que el proceso debe ser planificado, organizado, sistemático y sistémico, pero no dominan cómo ejecutarlo
 - El 92 % de los docentes no interpreta correctamente lo que plantea el modelo pedagógico de esta modalidad .
 - A pesar de que el clima didáctico en la Universidad es muy favorable, la totalidad (100%) expresa la inexistencia de un modelo o metodología para ejecutar el proceso educativo a distancia asistida.
- ✓ De la entrevista a directivos de la Universalización (Anexo No.4), implicados en esta modalidad se concluye:
- Todos (100 %) comprenden la conceptualización del proceso educativo a distancia asistida, pero expresan que su nivel de conocimiento sobre la didáctica del mismo es medio, ya que se han capacitado en didáctica pero no dominan sus particularidades, por lo que a los directores de SUM y Jefes de Carreras le resulta difícil controlar la ejecución del mismo .
 - La mayoría (95 %) manifiesta que los problemas principales de la Universidad para la ejecución del proceso están en la utilización de toda la gama de recursos y medios tecnológicos para la comunicación, dígame conectividad con los municipios para el acceso a la plataforma interactiva con todos sus servicios, y correspondencia de cada texto con una buena guía orientadora de los contenidos.
 - La mayoría (94.7 %) manifiesta que la actuación pedagógica de los docentes, y de ellos, en particular es improvisada, por lo que consideran importante la capacitación pedagógica y didáctica.
 - La Vicerrectora expresa la necesidad de plasmar con inmediatez en la estrategia de la universalización acciones concretas relacionadas con el trabajo metodológico, díganse al menos clases metodológicas para operacionalizar el proceso en correspondencia con las exigencias de la

modalidad y la realidad del territorio; para que de esta manera se cumpla la visión y la misión de la Universalización.

✓ La entrevista grupal (Anexo No. 5) desarrollada a través de varios talleres realizados con los estudiantes tuvo los siguientes resultados:

- La mayoría (95 %) expresa que su participación en este proceso es pasiva porque los docentes basan su actuación en la transmisión y disertación de los contenidos, limitando por tanto su inserción y la reflexión participativa.
- La mayoría (94.5 %) considera imprescindible, en un proceso para el cual no han sido preparados por su novedad en el contexto nacional y para los implicados, el apoyo, tanto humano como material para comprender el fenómeno educativo y aprender con menos dificultades.

✓ La observación (Anexo No.6) a las formas organizativas en que se ejecuta el proceso evidenció lo siguiente:

- La participación activa en el 96 % de las actividades fue totalmente del profesor y muy parecida a la que se realiza en la enseñanza presencial, enfatizándose en transmisión o disertación del contenido.
- En el 100 % de las actividades se constata que no existe orientación hacia el objetivo, los mismos no se explicitan, es decir es un proceso centrado en los conocimientos.
- La organización de cada actividad mostró las insuficiencias, que en términos de dirigentes del proceso educativo, poseen los docentes, expresadas en niveles de participación, coherencia y presencialidad.

Después de realizado el análisis documental y analizados los resultados de cada entrevista grupal y las observaciones a las diferentes formas del proceso educativo a distancia asistida, resultaron las siguientes tendencias:

- 1) Las conductas de los docentes y discentes son idénticas a las de la forma tradicional presencial.
- 2) La comunicación real se establece solo a través de la tutoría / consultoría presencial y prácticamente unidireccional. No existe una orientación que recoja las dimensiones cognitivas y afectivas, lo que impide transformar la realidad al enfrentar un problema profesional. La comunicación simulada se realiza fundamentalmente a través de las interacciones con el libro de texto y la guía, existiendo poca diversidad de materiales para el autoestudio.
- 3) El proceso educativo a distancia asistida se sustenta esencialmente en la transmisión cognitiva, carece de orientaciones afectivas lo que limita el aprendizaje individualizado.
- 4) Una ejecución del proceso educativo a distancia asistida, congruente con el modelo teórico, requiere la capacitación de su equipo docente.

La aproximación conceptual del proceso educativo a distancia asistida, el análisis del desarrollo histórico del objeto y de sus particularidades en la Universidad de Pinar del Río, junto a la interpretación profunda del diagnóstico realizado, permitió constatar el problema científico que se plantea.

Conclusiones parciales:

1. La aproximación conceptual al proceso educativo a distancia permitió asumir que este se sustenta en un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y Tutoría, que

separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo).

2. De acuerdo a la evolución de la tecnología mediadora en el proceso educativo a distancia, se distinguen cuatro grandes generaciones: Enseñanza por Correspondencia, Audiovisual, Telemática y Virtual.
3. La evolución del proceso educativo a distancia en el contexto nacional ha seguido las cuatro generaciones, pero desplazadas en tiempo, debido a que el desarrollo tecnológico no ha sido simultáneo mundialmente.
4. La ejecución del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río se manifiesta asistémica, asistemática, improvisada y descontextualizada.

Capítulo II. Fundamentos teóricos del Modelo Educativo a Distancia Asistida en la Universidad de Pinar del Río.

Es bien conocida la necesidad de elaborar fundamentos teóricos que justifiquen, guíen y provean significados para desarrollar futuras prácticas. Las teorías marcan los núcleos fundamentales, revelan nuevas formas de conocer y sugieren alternativas. La educación debe basarse en postulados teóricos sólidos, coherentes y rigurosos.

Moore, M. G. en 1972, expresó su preocupación por la necesidad de describir y definir el objeto de la Educación a distancia. Holmberg B. (1995) sugiere que la Educación a distancia se ha ido desarrollando a través del enfoque del ensayo y error con una mínima base teórica.

En tal sentido, el objetivo del presente capítulo es la fundamentación teórica de un modelo del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.

2.1. Referentes Teóricos del proceso educativo a distancia.

2.1.1. Teorías educativas a distancia.

Mclsaac M. J. y Gunawaderna C. N. (1996) plantean que no existe una única teoría de educación a distancia que explique sus fundamentos, estructuras y propósitos, funciones, posibilidades, guíe la práctica y la investigación.

Las teorías de Educación a distancia son constructos científicos, consistentes en la sistematización de leyes, ideas, principios y normas, con el objetivo de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica.

Existen diferentes aportaciones teóricas que conforman cuerpos sólidos de conocimientos que pretenden explicar y comprender este proceso.

Keegan D. J. (1996) clasificó a estas teorías en tres grandes grupos:

- Teorías de la Independencia y la autonomía (Wedemeyer C. .A. y Moore G.)
- Teoría de la Industrialización (Peters, O.).
- Teorías de la interacción y la comunicación (Holmberg, B. y Båått, J. A. Garrison D. R. Shale, D.)

Partiendo de esta clasificación abordamos los elementos más esenciales en cada una de las aportaciones:

- El carácter **autónomo e independiente** de las forma de aprender ha sido destacado por Wedemeyer C. A. (1971, 1981) centrando su planteamiento en la independencia en el estudio por correspondencia no solo con respecto al espacio y tiempo, sino también en su potencialidad de independencia en el control y dirección del aprendizaje.
- Moore M. G. (1977) reforzó su teoría desde que conoció a Wedemeyer, C. A. en la década de los setenta y la denominó **teoría de la distancia transaccional**, sugiriendo que en todo programa educativo existe una distancia transaccional con dos dimensiones: la cantidad y calidad del **diálogo** profesor – alumno y la **estructura** en el diseño del curso. Ambas variables Moore las relaciona con la **autonomía** del que aprende, que es la característica de este proceso educativo.
- Holmberg, B (1985) y Båått, J .A. (1985) enfatizaron en la **interacción** y la **comunicación** entre docentes y estudiantes con la idea de la **conversación didáctica guiada**, la cual supone una comunicación no contigua apoyada por una **comunicación simulada** a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una **comunicación real** a través de la interacción escrita y /o telefónica. Las aportaciones de Holmberg B. y Båått J.A. han sido las aportaciones más destacadas en el ámbito de la Educación a Distancia.

La **Comunicación bidireccional** como núcleo de la experiencia educativa, en detrimento de la separación profesor-alumno es el aporte teórico de Garrison D. R. y Shale, D (1987). En la transacción educacional se introduce el concepto de **control** como centro de dicha transacción, con el fin de reemplazar el rasgo de estudio independiente, **autoestudio**, frecuentemente elemento central en los planteamientos teóricos relativos a la educación a distancia. El control fue definido como la oportunidad y capacidad de influir en la transacción.

- Peters, O. (1971, 1993) centra su aporte en el carácter de la **forma industrial** de enseñar y aprender. Este autor sugiere que la educación a distancia podría ser analizada su comparación a la producción de bienes, concluyendo que para que este proceso sea efectivo, el principio de la **división del trabajo** es un elemento crítico.

Todo este estado teórico sobre la educación a distancia hizo esbozar a García Aretio, L. (2001) su propio planteamiento teórico, denominándolo **teoría integradora** o del **diálogo didáctico mediado**, la que permite clarificar las relaciones entre las realizaciones prácticas y los supuestos teóricos, siendo una aportación coherente, articulada y flexible.

Esta propuesta teórica consiste (figura 2.1.) en que la institución a distancia (organización de apoyo le denomina Holmberg, B (1989)), no el profesor, ya que en educación a distancia el docente nunca es uno, son diversos los agentes que intervienen en el proceso, diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este aprendizaje ha de permitir al estudiante ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje, es decir el proceso de orientación (tutorización) diseñado por la institución propicia el aprendizaje flexible del estudiante, esta flexibilidad es facilitada a través de la comunicación o **diálogo didáctico mediado** entre la institución y el estudiante. Son, en efecto, los medios los que permiten la flexibilidad.

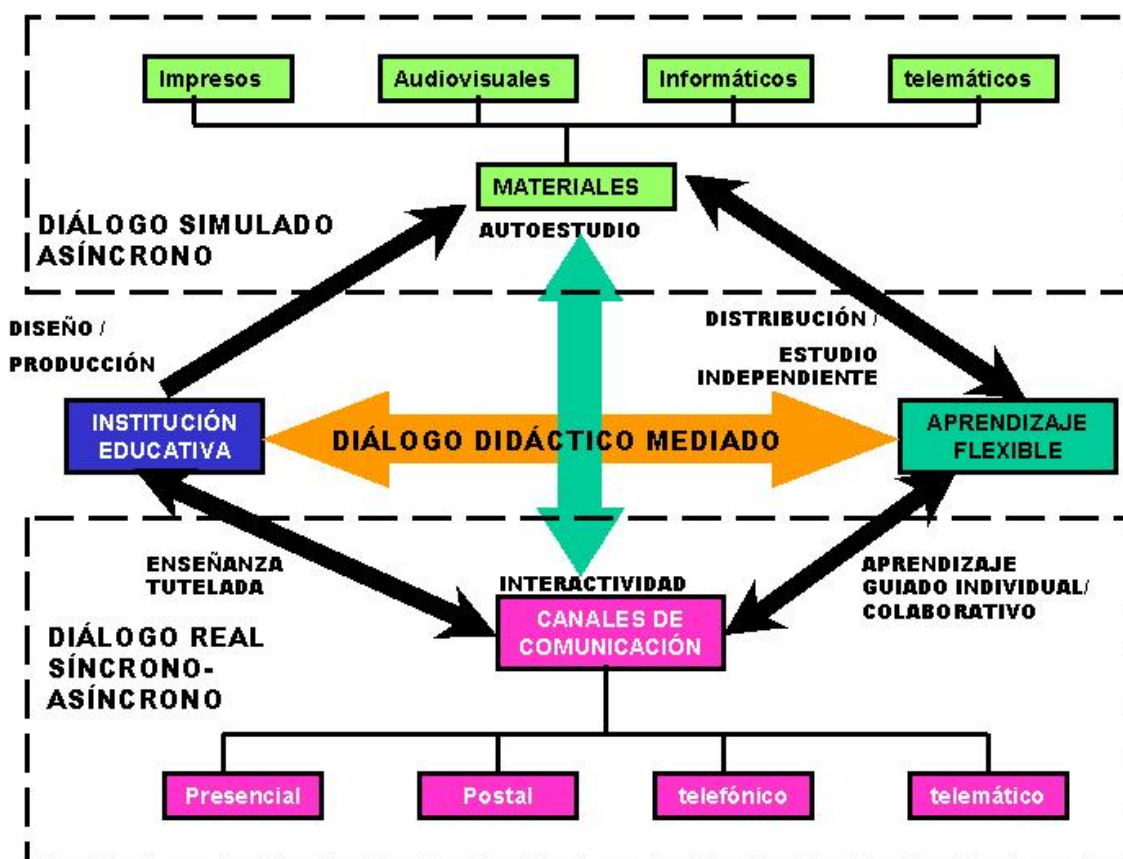


Figura 2.1. Representación de la Teoría del diálogo didáctico mediado (Fuente: García Aretio, L. 2000.)

La institución educativa diseña y produce los materiales para el aprendizaje. Estos materiales pueden ser almacenados en diversos soportes, tales como, impresos, Audiovisuales (audio/radio, Vídeo/Televisión), informático, y telemáticos. Una vez producidos se distribuyen física o electrónicamente con el fin de hacerlos llegar a los destinatarios, los estudiantes.

A través de un **diálogo simulado y asíncrono** se establece la primera comunicación de doble vía entre la institución que tutela a través de los materiales y el estudiante que pretende aprender. Los materiales deben presentar algún tipo de diálogo con el destinatario de los mensajes. Pero será un **diálogo simulado**, nunca real, y por la propia naturaleza del soporte, de carácter asíncrono.

Pues bien, estos materiales una vez distribuidos son estudiados por el alumno de forma relativamente independiente y autónoma. Es el estudiante el que decide si desea estudiar o no y cuando hacerlo. Decidirá también sobre el ritmo y pasos que habrá de seguir, los objetivos y medios, la forma de estudio, independencia, por tanto, no solo con respeto al espacio y al tiempo , sino también en su potencialidad de independencia en el control y dirección del aprendizaje.

Pero este diálogo mediado a través de los materiales sería insuficiente si no se dispusiera de las adecuadas vías o canales de comunicación, que permiten un **diálogo real**. Este diálogo toma cuerpo a través de la enseñanza tutelada. En efecto, la tutoría es el elemento sustancial y singular en los sistemas a distancia. El **diálogo tutelar** se establece a través de las vías: presencial, postal, telefónica y telemática. En la mayoría de las instituciones educativas a distancia el estudio independiente está apoyado por sistemas de asistencia y asesoramiento.

Este diálogo didáctico mediado pretende producir un aprendizaje, pero no en solitario sino guiado por el docente y , según los casos, compartido con los pares. Esta forma de aprender con los otros está enfatizando las ventajas del grupo como elemento potenciador de aprendizaje de calidad. El conocimiento como constructo social es abordado desde la interacción social de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

La teoría del diálogo didáctico mediado, basa su propuesta en la **comunicación a través de los medios** que, cuando se trata de los materiales , descansa en el **autoestudio** y cuando se trata de las vías de comunicación, en la **interactividad** vertical y horizontal (profesor – alumno y alumno – alumno).

Esta teoría ha integrado o sistematizado los elementos teóricos de sus predecesoras, en efecto::

- De Wedemeyer y su teoría de la independencia ha destacado el valor de **Independencia**, en cuanto al protagonismo del estudiante en lo relativo al gobierno de su tiempo y espacio, así como en el propio **control y dirección** del proceso de aprendizaje.
- De Moore y su teoría de la distancia transaccional extrajo la importancia que el autor le atribuye al **diálogo**, el grado de **estructura** que ha de mostrar los diseños y producción de materiales. A estas variables Moore agrega la de **autonomía** del estudiante, la cual se ha aludido anteriormente.
- Garrison introduce en su propuesta de la comunicación bidireccional, el término **control**, que esta teoría ha destacado en la necesidad de **evaluar**, **controlar** todos y cada una de las fases y resultados de la propuesta y desarrollo de un programa de estudios a distancia, así como considerar la **influencia del tutor** en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- De Peters y su teoría de la industrialización ha recogido la necesidad de **planificar** cuidadosamente todo el proceso de diseño , producción y distribución de materiales, por lo que no se trata de docentes aislados sino de un **equipo** que divide el trabajo en forma racional.

Todas las teorías explican, describen el proceso docente educativo a distancia, más aún insisten en la necesidad de un sistema de asistencia; sin embargo ninguna describe cómo se debe realizar este. Por lo que la presente investigación centrará el énfasis en fundamentar cómo se debe realizar la asistencia por parte del equipo docente al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2.1.2 Teorías del Aprendizaje.

Un planteamiento científico y en profundidad nos exige una reflexión seria sobre algunos aspectos importantes de las principales teorías del aprendizaje.

Se puede dicotomizar el panorama del aprendizaje destacando las corrientes conductistas (asociacionistas) y las cognitivas. Es preciso añadir algunas líneas de pensamiento, que sin alcanzar la importancia de las corrientes conductistas y cognitivas han contribuido también a configurar una base conceptual sólida sobre el aprendizaje.

En la literatura especializada se pueden encontrar múltiples intentos de clasificar las teorías del aprendizaje, las que pueden encontrarse en las publicaciones de Palacios, Carretero y Marches (1984, 1985, 1986), Pérez Gómez (1989), Pozo (1989), etc (citadas en Pérez Gómez, 1993).

Nuestro análisis asume el criterio de Pérez Gómez (1993) que basa su clasificación en la concepción intrínseca del aprendizaje, distinguiendo dos corrientes o enfoques.

La **primera** concibe el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de **asociación de estímulos y respuestas**, provocado y determinado por las **condiciones externas**, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna.

En este enfoque se incluyen las teorías asociacionistas, tanto el condicionamiento clásico (Pavlov y Watson), como el condicionamiento operante o instrumental (Hull, Thorndike y Skinner).

La **segunda** corriente considera que en todo aprendizaje intervienen **peculiaridades de la estructura interna**. Su propósito es explicar cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales. Son las llamadas **teorías mediacionales**.

Dentro de estas teorías se encuentran otras tres corrientes:

- a) Aprendizaje Social, condicionamiento por imitación de modelos (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal).
- b) Teorías Cognitivas como la Gestalt y la Psicología Fenomenológica (Kofka, Köhlev, Maslow, Rogers, ...), Psicología Genético – Cognitiva y Psicología Genético-dialéctica (Piaget, Ausubel. Vigotsky, Luria, Leontiev, Wallon, ...).
- c) Teorías del procesamiento de la información (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone, ...).

Algunas de las premisas deducidas de las Teorías del aprendizaje son:

- 1. Todas parten del supuesto de que el organismo es naturalmente **activo** y el aprendizaje ocurre debido a tal **actividad**. Creen que el agente del aprendizaje es el alumno y el profesor un orientador o facilitador.
- 2. La teoría psicogenética o constructiva de Piaget lleva a dar más énfasis al desarrollo de la inteligencia. El factor de motivación para el aprendizaje es el problema, la **situación – problema**.
- 3. La teoría de Gagné llama la atención hacia el análisis de la estructura del asunto a ser aprendido para identificar el tipo o tipos de aprendizaje de un determinado asunto o **tema**.
- 4. Todas las teorías apuntan a la necesidad de prestar atención a las **diferencias individuales** entre los alumnos y de orientar de manera más individualizada su aprendizaje.
- 5. Todas las teorías destacan la necesidad de una continuidad lógica y psicológica en el aprendizaje. Sin embargo la teoría Piagetiana comienza con **el todo**, en la forma de una situación problema que el discente debe analizar mediante su reflexión.

6. La teoría de Piaget da más importancia a la movilización de esquemas de asimilación, o sea a la **capacidad razonadora** del estudiante, ya que este puede llegar al mismo objetivo por diversos caminos e incluso inventar un camino diferente, si entiende la estructura del problema.
7. Las teorías que se han revisado, recalcan la importancia de la **actividad** como requisito de aprendizaje. El Progreso requiere actividad.
8. La teoría genético – dialéctica de Vigotsky y sus seguidores se sustenta en la categoría funciones psíquicas superiores, las cuales se originan en las **relaciones sociales**. La transformación de estas es entendida como el resultado de un **proceso de mediatización**, en el que un papel relevante se otorga a la vivencia del sujeto que aprende en una situación social determinada, en relación con lo cual el sujeto interioriza las operaciones que usualmente realiza en el plano externo.

Después de esta ojeada breve a los estudios de las teorías de aprendizaje, asumimos como criterios básicos en esta investigación:

El proceso educativo a distancia asistida debe tener en cuenta las formas vivas de manifestación del sujeto con la realidad: **actividad y comunicación**. Actividad como el proceso de tránsito de las influencias educativas reflejadas a su asimilación como reflejo a partir de la relación entre la imagen de estas influencias y las influencias objetivas; y la comunicación como el proceso que representa la vía básica esencial de expresión de las relaciones sociales, en correspondencia con las características generales de la relación entre lo que se refleja y lo reflejado.

Estas dos formas se manifiestan o se reflejan en una unidad indisoluble de lo **cognitivo** (sensopercepción, memorias, imaginación y pensamiento) y lo **afectivo** (emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc).

El proceso educativo a distancia asistida, también, debe sustentarse en:

- a) **Construcción**, otorgándosele al sujeto que aprenda un papel activo en el proceso de apropiación del conocimiento.
- b) **Zona de desarrollo próximo**: distancia que existe entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial del sujeto cognoscente.
- c) **Mediación**: Acciones para transformar la realidad a partir de instrumentos creados por la cultura, relación con los objetos y por sistemas de diferentes niveles de complejidad que posibilitan la transmisión de significados, relaciones con los sujetos a través del empleo de los signos.
- d) **Interacción**: Acciones físicas y mentales del sujeto con el objeto de conocimiento. Al mismo tiempo el objeto actúa sobre el sujeto o responde a sus acciones, provocando modificaciones en sus representaciones sobre la realidad.

2. 2. Modelación del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.

El proceso educativo, como proceso social, cultural e interpersonal, es multifacético y altamente complejo. Su riqueza radica en la enorme variedad de factores implicados (comunicación, desarrollo personal, relaciones emocionales y sociales, activación de proceso intelectual, cognoscitivo y motivaciones entre muchos otros).

El proceso educativo se caracteriza por ser activo en oposición a contemplativo, implicando en su realización la movilización de energía. No existe enseñanza ni aprendizaje pasivo, no es posible transmitir un conocimiento o ejercer de modelo en otro, sin acción, como tampoco es posible adquirir y adaptar internamente los conocimientos sin que exista por parte del estudiante una actividad atencional y cognitiva. Por otra parte, es un proceso intencional, en tanto persigue objetivos propios de cada uno de las participantes.

Una de las característica fundamentales del proceso educativo a distancia es la comunicación (diálogo) didáctica mediada bidireccional de la díada profesor – estudiante.

Es propósito de este epígrafe modelar el proceso educativo a distancia que se desarrolla en las condiciones de Universalización en la Universidad de Pinar del Río.

Se concibe el modelo como una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una composición teórica distinta a las existentes (de Armas, N., 2003)

El modelo implica, entonces, revelar desde una perspectiva nueva de análisis, una manifestación hasta entonces desconocida que permita una comprensión más plena del objeto para resolver el problema y representarlo de alguna manera.

Para modelar el aspecto externo del Proceso Educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río (Figura 2.2) se determinaron los siguientes componentes: Equipo Docente, Estudiantes y el Tema o Unidad de Estudio.

Equipo Docente: Colectivo de docentes que tienen la función de apoyar el aprendizaje individual, permitiendo la superación de obstáculos que se le presentan a los estudiantes, tanto en el orden afectivo, como cognoscitivo. Este colectivo de docentes deberá esforzarse en personalizar el proceso educativo a distancia mediante un apoyo organizado y sistemático, que propicie el estímulo y orientación individual grupal, la facilitación de situaciones de aprendizaje y la ayuda para resolver las dificultades del material didáctico.

Esta ayuda se convierte en elemento esencial y no secundario para un adecuado proceso de aprendizaje, a través de ella se lleva a cabo en gran parte, el proceso de realimentación académica y pedagógica.

A este equipo le compete fomentar la necesaria relación de comunicación intensa y personal con los estudiantes, para facilitarle su consejo, para ayudarlo a resolver los problemas de aprendizaje e incluso personales.

En resumen, los docentes cumplen su función en una doble dimensión:

- Ayudar al estudiante a superar las dificultades que se presentan en el estudio, orientándoles el buen uso de materiales.
- Ayudar en las relaciones personales.

Significa por tanto, que los roles del educador se presentan diversificados y diferenciados en distintas personas, participantes del proceso. Sin embargo, estos docentes deben poseer una serie de cualidades que le permitan ejercer y mostrar condiciones de apoyo. Las mismas son:

- ✓ **Cordialidad:** Capacidad de hacer que las personas con quienes tratan se sientan bienvenidas, respetadas y cómodas.
- ✓ **Aceptación:** Capacidad de hacer que las personas se sientan relajadas y satisfechas.
- ✓ **Honradez:** Capacidad de no crear falsas expectativas.
- ✓ **Empatía:** Capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Los docentes, por tanto, deben cumplir tres funciones básicas:

- a) **La Psicopedagógica:** Ayuda continua centrada en el ámbito afectivo de las actitudes y las emociones, potenciando el desarrollo de la personalidad del educando, de forma que este pueda adoptar libremente los puntos de vistas personales para decidirse por las alternativas más convenientes y posibilidades de entre las múltiples que les brindará el

entorno. Este proceso de ayuda (apoyo) se concretará en el proyecto educativo individual/grupal.

- b) **La consultiva (académica):** Ayuda continúa centrada en el ámbito cognoscitivo, facilitando el aprendizaje intelectual.
- c) **La institucional:** Colaboración con la Sede Central y los demás docentes.

Los Estudiantes: Jóvenes que conjugan la actividad laboral y docente de una manera consagrada y dedicada. Estos jóvenes deben tener conciencia de que serán sujetos activos de su propio proceso de formación, adquiriendo actitudes, intereses y valores que le faciliten los mecanismos precisos para regirse a sí mismo, lo que los llevará a responsabilizarse en su aprendizaje, logrando independencia de criterios, capacidad para pensar, trabajar, decidir por sí mismo y satisfacción por el esfuerzo personal.

El Tema o Unidad de Estudio: Unidad organizativa del proceso de aprendizaje, dirigida a la formación de habilidades profesionales y específicas de cada ciencia, tecnología o arte, con una dinámica centrada en el estudiante, que permite el logro de objetivos que incluyen la sistematización de la habilidad .

Todo tema como unidad organizativa de un proceso didáctico esta compuesto por los siguientes componentes (Alvarez de Zayas, C. 2000):

- a) **Problema:** Situación que se da en un objeto y que genera una necesidad en un sujeto (¿Por qué?).
- b) **Objeto:** Parte de la realidad objetiva que va a hacer modificada en el proceso (¿Qué se modifica?).

- c) **Objetivo:** Aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el objeto, una vez modificado, satisfaciendo la necesidad y en correspondencia resolviendo el problema.(¿Para qué?).
- d) **Contenido:** Cultura acumulada, asociada al objeto, caracterizada por un modelo, en el que se precisan componentes y relaciones fundamentales (¿Qué?).
- e) **Método:** Estructura, orden de pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el sujeto, a lo largo del proceso. El método esta determinado por el objeto, por su estructura y relaciones (¿Cómo?).
- f) **Medios:** Recursos con la ayuda de los cuales se modifica el objeto (¿Con qué?).
- g) **Formas:** Organización espacio - temporal para desarrollar el proceso (¿Dónde y Cuándo?).
- h) **Resultado:** Grado de dominio o transformación del sujeto con relación al objeto que se vinculó (¿Qué resultó?). Este grado de dominio se puede constatar a través de un proceso de evaluación, lo que permitirá determinar el acercamiento al objetivo y que decisiones encauzar para realizar los ajustes pertinentes.

Las relaciones que se establecen entre estos componentes determinan la estructura y comportamiento del proceso didáctico (tema), así mismo las relaciones entre el proceso y el medio social se concretan entre el objeto, el problema y ellos con el objetivo. Estas relaciones son las que permiten que el objetivo se convierta en el componente rector del proceso, porque expresa la solución de la necesidad y el posible carácter del objeto una vez modificado.

Las relaciones entre el objetivo – contenido – método determinan la dinámica del proceso, por lo que es importante cómo desarrollar el proceso para lograr el objetivo, actuando sobre un cierto modelo. Esta dinámica es la que operacionaliza la modificación del objeto. Parafraseando a Álvarez de Zayas, C.(2000) ... “Sí es cierto el modelo, el método nos conduce al objetivo y se resuelve el problema”...

Luego entonces, para dar cumplimiento a la primera ley de la didáctica “Escuela en la Vida” (Relación Problema-Objeto-Objetivo) los problemas que debe resolver el estudiante son determinados de los problemas que se manifiestan en la vida o que se prevén puedan presentarse. Para delimitar el objeto se parte de los problemas que son su manifestación, y que una vez delimitado se llevará como contenido, que no es más que el objeto transformado. Los problemas como manifestación externa del objeto que se da en la realidad, son llevados al proceso de aprendizaje de una manera seleccionada, de forma tal que permiten coadyuvar el logro de los objetivos. Esto es, se diseña como contenido que se le presenta al estudiante en un modelo del objeto real. Lo que se diseña es un modelo que tiene que ser lo suficientemente flexible y amplio que posibilite una adecuación eficiente y vigente en un tiempo y condiciones cambiantes, propias de la realidad.

El objetivo, por tanto, incluye la esencia del contenido (Conocimiento, habilidad, valor), donde:

- No conocer al objeto hace impreciso el contenido, ya que este último es el objeto transformado y llevado al proceso.
- No conocer el problema, impide conocer el modo de manifestarse el objeto, su lógica de desarrollo.

El objeto y la solución del problema es el fundamento de la relación entre el contenido y el método, siendo el objetivo el elemento integrador de ambos. En el objetivo esta presente el objeto dado en conocimiento, habilidad y significación (valor) para resolver el problema, para modificar el objeto. Claro está, que esta habilidad expresa el modo de actuar (vínculo) con dicho objeto.

La solución del problema (vínculo con la realidad externa) se realiza a través de **tareas**, lo que permite identificar al proceso como **actividad**. En consecuencia, en la actuación del estudiante se manifiestan las tareas que desarrolla para resolver el problema.

El objetivo depende del problema y, como consecuencia, de las tareas que desarrollará, pero una vez restablecido se convierte en categoría rectora del proceso.

Si pretende que el proceso sea productivo, el aprendizaje debe ser problémico, donde el estudiante adquiere la habilidad, el conocimiento y la significación en la solución de los problemas. El problema que se presenta al estudiante debe conducir al contenido, cuando la necesidad de darle solución al mismo, lleva al estudiante a la búsqueda, al estudio y al desarrollo del método.

El método que emplea el profesor deberá ser el de la ciencia, de la profesión y lo aplica en el planteamiento del problema y su solución. Del método y en general del contenido que se muestra al estudiante se propicia el aprendizaje.

La dinámica del aprendizaje se da entre el método y el objetivo del estudiante en el enfrentamiento y solución del problema. Esta es la contradicción esencial en el aprendizaje, la que se da entre el objetivo que se traza y el método que se desarrolla.

En otro orden de cosas, es necesario destacar que los modos de actuación profesional (Álvarez de Zayas C. 2000) se concretan en las disciplinas en las invariantes de habilidad. La sistematización de estas se logra en los temas o unidades de estudio, en el marco del proceso de aprendizaje. Significa que cada tema garantizará la formación de una habilidad prevista en el objetivo, si lo que se persigue es un proceso de aprendizaje productivo (participativo).

El tema o unidad de estudio está presidido por un objetivo en el cual se precisa la habilidad que debe apropiarse el estudiante.

Para que un contenido constituya un vehículo no solo de instrucción, sino también de educación no puede ser ajeno al estudiante, debe tener una connotación para él, ha de estar íntimamente vinculado a sus necesidades e intereses. El contenido creará

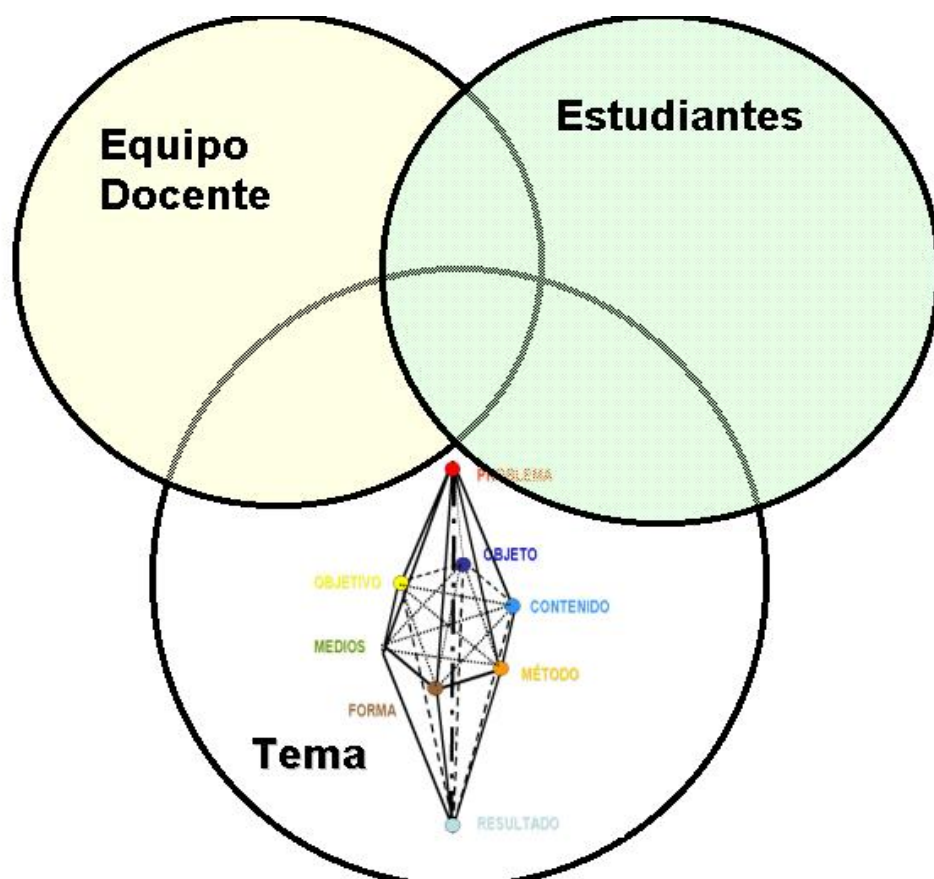
necesidades y motivaciones cuando esté identificado con la cultura, vivencias e intereses del estudiante, entonces ese contenido creará los valores que permiten la educación del mismo.

En consecuencia con todo lo expresado anteriormente, el tema se desarrollará partiendo de que, una vez determinada la habilidad prevista para el mismo, se han de establecer las etapas de su formación.

El proceso de aprendizaje ha de estar estructurado a partir del objetivo, y dentro de este, la habilidad de aplicación, que tiene que ser estructurada en operaciones donde quede establecido el nivel de profundidad con que se desarrollen las acciones sobre el objeto, lo que conlleva no solo al número de operaciones sino el conocimiento que sobre el objeto es necesario. La profundidad en el tema está en la riqueza y la complejidad de operaciones con que se estructura la habilidad y en la sistematización del conocimiento sobre el objeto. Además, hay que formar el nivel de dominio (Álvarez de Zayas, C. 2000) que se prevé alcanzar en el estudiante. Es decir, un despliegue de operaciones y conocimientos requeridos para la habilidad.

En otro sentido, el estudiante no debe recibir el contenido como un todo acabado o concluido, sino que lo va construyendo, además de apropiarse de el, desarrolla capacidades cognoscitivas, o sea, desarrolla la capacidad de búsqueda, de obtención de conocimientos y de nuevas soluciones, será entonces un proceso “desarrollador de capacidades”.

Uno de los componentes claves de una buena educación es el intelectualmente intercambio de ideas, que se realiza a través de **interacciones significativas** entre



los participantes. Según Vigotsky, L. (1978), la interacción es uno de los componentes más importantes de cualquier experiencia de aprendizaje, y ha sido uno de los principales constructos de investigación en los procesos educativos a distancia.

Figura 2. 2. Modelo del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río. (nivel macro). Fuente: Elaboración propia.

A partir del estudio del objeto de esta investigación se distinguen las siguientes interacciones:

- **Equipo docente – grupo / estudiante:** Se trata de la interacción entre el grupo de estudiantes o un estudiante individual con los docentes (quienes prepararon los materiales, estimulan y mantienen el interés del estudiante,

motivan el aprendizaje, mejoran la autodirección y automotivación, apoyan y facilitan el ajuste de conductas).

- **Estudiante- Estudiante.** Interacción entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- **Estudiante – Tema (Unidad de estudio):** Interacción entre el que aprende y el tema o Unidad de estudio. Es por tanto el proceso de interacción intelectual que provocará cambios en las estructuras afectivo-cognitivas del que aprende. Se trata de una negociación entre el aprendizaje existente previamente y el nuevo, siendo una acomodación pactada entre lo nuevo y lo ya adquirido.

En un análisis más particular (interno) describiremos los elementos y dimensiones que conforman y caracterizan los intercambios en este proceso.

La separación física y psicológica entre los participantes del intercambio educacional a distancia se minimiza como resultado de las relaciones entre los **macrocomponentes** (Equipo docente, estudiantes, tema), a través de la independencia, habilidad y apoyo (**microcomponentes**).

La independencia es un microcomponente del proceso educativo a distancia asistida, que implica que los estudiantes son libres para escoger y perseguir las metas educacionales. Significa que son libres de escoger metas de aprendizaje, actividades de aprendizaje, formas de evaluación, recursos para aprender, etc. Representa la **dimensión filosófica** de este proceso.

La habilidad es el segundo microcomponente del proceso educativo a distancia asistida, que representa las variables intelectuales, actitudinales y disposicionales necesarias para aprender independientemente. Representa la **dimensión psicológica**, implicando no sólo destreza en el aprendizaje sino motivación y confianza para persistir y lograr el éxito.

El Apoyo es el tercer y último microcomponente del proceso, que se refiere a los recursos humanos y no humanos que facilitan y guían la transacción educacional. Es, entonces, la **dimensión sociológica**.

El resultado de la sobreposición triádica entre los macro y microcomponentes es **el control**, entendido como la oportunidad y habilidad para influir y dirigir el curso de la transacción educacional. No solo implica elegir y tomar decisiones, sino la capacidad de efectuar cambios. El mismo no puede ser establecido o ejercido por sólo una parte de los componentes de este proceso, la dirección debe ser inherentemente colaborativa.

Para poder establecer un control sobre el proceso, se requiere de un balance dinámico ente los diferentes componentes, pero no se trata de un proceso localizado exclusivamente en el estudiante, requiere la realización y participación de los docentes a través de una **comunicación bidireccional**. El grado de control o

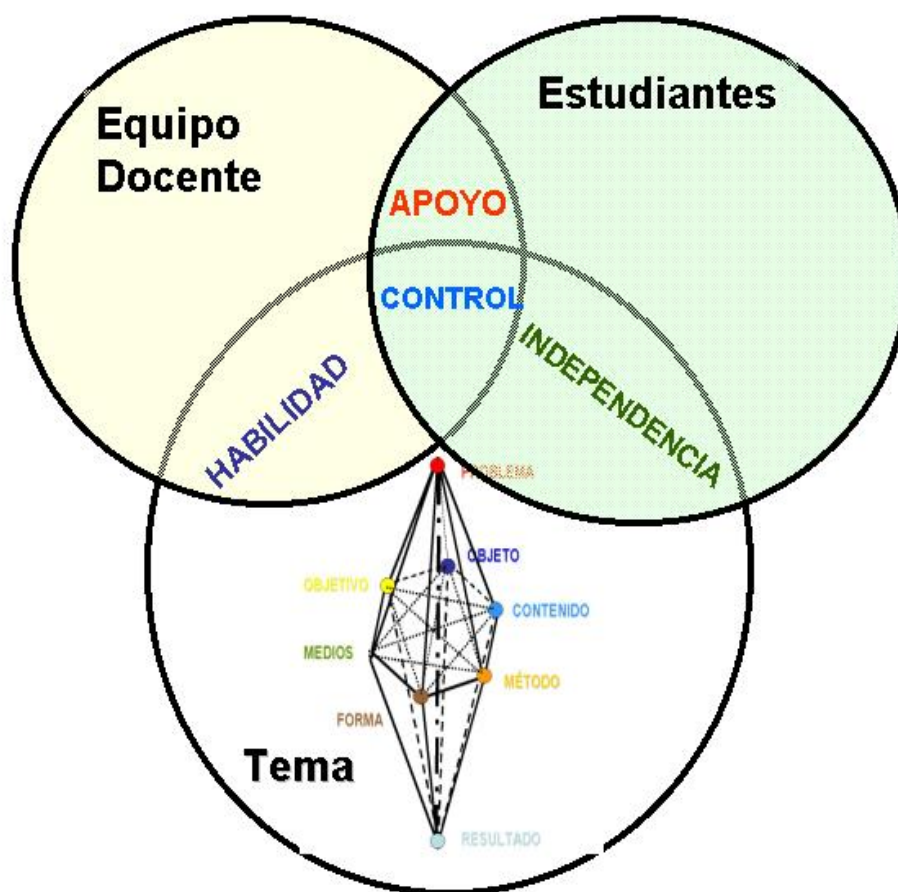


Figura 2.3. Modelo del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río (Niveles Macro y Micro). Fuente: Elaboración propia.

influencia en la transacción educacional estará educacionalmente compartida entre los docentes y los estudiantes, dependiendo de las magnitudes de los microcomponentes en cada situación particular.

El control puede ser total en un estudiante autónomo, libre para recoger sus metas, el cual tiene habilidad para reunir los requisitos educativos, y tiene los recursos para llevar a cabo la experiencia. Los estudiantes que no están seguros de sus necesidades, quienes no están familiarizados con la localización y ubicación de los recursos necesarios, podrían avanzar de mejor manera sí a través de la negociación y el diálogo abandonan algo de su independencia; incrementarían el control educacional porque el apoyo ganado, sobrepasaría la pérdida de independencia, especialmente si las habilidades personales son también débiles .

La independencia, sin la necesaria habilidad y apoyo representa solo una ilusión de independencia generando disonancia, estrés y agobio.

Los estudiantes que son relativamente fuertes en los tres microcomponentes puede ser apropiado que asuman el control de la transacción educacional. A través de la negociación entre estudiantes y docentes, los primeros podrían hacerse conscientes de la aparente debilidad y como poder direccionarla.

2. 3. Un modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida: El proceso de orientación – aprendizaje.

Toda modelación independientemente del aspecto de la realidad que anticipe, según Rossental, M. y Iudin, P (1982), se identifica con la reproducción de las propiedades del objeto que se investiga en otro análogo, que se construye, según reglas. Esta

operación ocurre a través de la elaboración del modelo. Muy relacionado con ello y compartiendo el criterio de Álvarez de Zayas, C, (2002), concordamos que la modelación está estrechamente relacionada con la caracterización de los elementos del proceso que se representa y la relación que existe en ellos.

En nuestro caso específico concebimos un modelo que tiene su origen en un conjunto de principios y categorías que se integran en sus componentes y constituyen el marco referencial a partir del cual se fundamenta.

Por su carácter se cataloga como, modelo concéntrico, jerarquizado en la relación: dimensión – etapa – momento. El mismo concibe una nueva manera de investigar el proceso educativo a distancia asistida desde la perspectiva de su dinámica (ejecución), es decir, desde el **proceso de orientación – aprendizaje**.

La modelación del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río, determinó que el control es el resultado de la intersección de los macrocomponentes (Equipo docente, estudiantes, tema) y los microcomponentes (independencia, habilidad y apoyo).

Un análisis al modelo permite observar que es necesario desarrollar un proceso de negociación que ponga los elementos del modelo triádico en un balance consciente para que los estudiantes puedan realizar los ajustes conductuales correspondientes, negociación que obliga a fomentar el acercamiento e individualización del proceso de manera intencional y activa por parte de los docentes (apoyo).

Significa que el énfasis no estará en el **qué** (contenidos) del aprendizaje, sino en que debe desplazarse la preocupación por el propio proceso de aprendizaje, por el **cómo**, lo cual es más congruente con lo expresado por Piaget, J. ... *“El estudiante no solo aprende lo que aprende sino como lo aprende” ...*

Por tanto, la función de los docentes no se identifica con el de enseñanza (transmisión) sino con la orientación (ayuda, apoyo). Es decir, que la atención se desplaza ***de un proceso de enseñanza – aprendizaje a uno de orientación – aprendizaje.***

Es pues, el proceso de orientación – aprendizaje, el que **dinamiza** el proceso educativo a distancia asistida y se manifiesta en **la tutoría, consultoría, asistencia,** etc.

La ausencia de la tutoría, consultoría, asistencia, etc debilita el proceso educativo a distancia asistida de tal manera que lo puede extinguir, por lo que se necesita que la misma se haga cuidadosamente, enfatizando su carácter sistémico y sistemático.

Para emitir una definición del proceso de orientación-aprendizaje, realizaremos un análisis a los componentes de esta díada. El primer componente es la orientación, analicemos que plantean los autores con relación a esta categoría:

La orientación debe ser considerada como el servicio destinado a ayudar a los alumnos a escoger inteligentemente entre varias alternativas, ayudarlos a conocer sus habilidades y limitaciones y ayudarlos adaptarse a la sociedad donde viven (Jacobson, P. y Revis, W., citado por Morejón , R. 1996).

La orientación es el proceso por el cual son descubiertas y desarrolladas las potencialidades de un individuo a través de sus propios esfuerzos, por su propia felicidad y para la utilización social. (Strang, R. y Hatchev. L. , citado por Morejón , R. 1996).

La orientación tiene como propósito asistir al educando para que adquiera suficientes conocimientos de si mismo y de su medio ambiente, para ser capaz de utilizar más inteligentemente las oportunidades educacionales

ofrecidas por la Escuela y la Comunidad (Ross, C., citado por Morejón , R. 1996).

Orientación es una forma de asistencia sistemática aparte de la instrucción regular, proporcionada a los alumnos, u otras personas, para ayudarlos a adquirir conocimientos y sabiduría, libre de compulsión o prescripción y calculada a estimular la auto dirección. (Good, C., citado por Morejón , R. 1996).

La orientación es la relación de ayuda, en la que uno de los participantes intenta sugerir, de una o ambas partes una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de estos. (Rogers, C., citado por Morejón , R. 1996).

La orientación es un proceso de ayuda, consejería para fomentar en las personas la auto realización, no a curar enfermedad. (Maslow, A., citado por Morejón , R. 1996).

La orientación es un servicio destinado fundamentalmente a facilitar que los individuos normales realicen las elecciones de los que depende su desarrollo (Tyler, L, citado por Morejón , R. 1996).

En todas estas definiciones encontramos aspectos que caracterizan la orientación, en cuanto al proceso en sí, su finalidad y función, que conviene mencionarlos por el valor que tienen en cuanto a su concepción general:

- La orientación es vista como **ayuda, servicio o asistencia** que le ofrece un sujeto de mayor preparación a uno que además de tener menos, lo demanda, es decir, se trata de un fenómeno que no se da aparte, sino como parte de la relación humana, por lo que se considera, **comunicación**.

- ❑ La orientación tiene carácter regular, **sistemático**, o sea es ante todo, **un proceso**.
- ❑ La orientación surge como **necesidad derivada de problemas de las personas**, que provocan en ellas la búsqueda interna, el autoconocimiento de las potencialidades, lo que significa aprehenderse a si mismo, por consiguiente podemos catalogar dicha actividad como una forma especial de aprendizaje vital y significativo.
- ❑ La orientación persigue que la persona se autorrealice, se perfeccione, que logre superar obstáculos y se decida por alternativas que lo mejoren, o sea que lo **desarrollen**.

Luego entonces, podemos concluir este análisis con las palabras del Dr.. Gustavo Torroella González (1992) que plantea que ... *“el fin de la orientación es la de formar una personalidad, sana, eficiente y madura, con un desarrollo integral de todas sus potencialidades fundamentales, para prepararlo para la vida, que es prepararlo para realizar tareas propias de cada edad”...*

Finalmente la orientación es simultáneamente **comunicación, aprendizaje y desarrollo**.

Continuaremos nuestro análisis con el segundo componente de la díada , es decir, el aprendizaje. Con respecto a este concepto, también existen diversas concepciones e interpretaciones.

Díaz Bondenave, (1986) ofrece la siguiente definición: ... “Llamamos aprendizaje a la **modificación relativamente permanente** en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración”

Cotton, (1989, citado por Pérez Gómez, 1993) afirma que el aprendizaje es un **proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad**, que debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación en un tiempo futuro.

Maillo Alfonso (1973, citado por Bravo, L. 2005) define el aprendizaje como el cambio de comportamiento de relativa permanencia no atribuible ni al desarrollo madurativo ni a la fatiga.

De la Torre, M, (s/f), citado por Bravo, L.) plantea que el aprendizaje es el cambio de la disposición o capacidades humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al desarrollo.

Mello, C. (1974, citado por Bravo, L 2005) manifiesta: “El aprendizaje es modificar el comportamiento por medio del adiestramiento o de la experiencia”.

González , A. (1995, citado por Bravo, L, 2005) le introduce nuevos elementos a la definición de aprendizaje diciendo: “Aprendizaje es el proceso por el cual el sujeto cambia como consecuencia de un estímulo externo, experiencia o reflexión, en término de cambio en conocimiento, habilidad o actitudes”.

Por su parte Arnaz, J. (1999) define que el aprendizaje es un término que se utiliza en dos sentidos: a) como proceso, por el cual los educandos experimentan transformaciones en su conducta; b) como producto de dicho proceso, esto es, las transformaciones efectuadas, los cambios de conductas ocurridas.

En base a estas definiciones, se puede decir que el aprendizaje es el proceso dinámica mediante el cual el hombre cambia o modifica su comportamiento, estructura o enriquece su personalidad, adquiere nuevos conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, etc., que le ayudan a desenvolverse de manera eficiente en

su vida social, cultural y personal. Este proceso es el resultado de la interacción del sujeto con el medio ambiente donde se encuentra inmerso, se propician las experiencias, recibe los estímulos que lo conducen a la actividad reflexiva y produce la transformación de sus esquemas mentales.

Para que se produzca el aprendizaje es necesario contar con la atención, empeño y esfuerzo del aprendiz, ya que el aprendizaje es un efecto interno que necesita de la disposición del aprendiz para analizar, comprender y asimilar la información ; de esta forma puede internalizarla produciendo cambios en su personalidad y modo de actuar en su vida intelectual o afectiva.

El aprendizaje puede ser entendido: (Pérez Gómez, 1993):

1. Como **producto**, es decir, el resultado de una experiencia o el cambio que acompaña a la práctica.
2. Como **proceso** en el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla
3. Como **función** ya que es el cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información.

En otro orden de cosas, existen una serie de factores contrapuestos que condicionan el propio aprendizaje (García Aretio, L. 1997):

- Heterogeneidad del grupo (edad, ocupación, motivaciones, experiencias, aspiraciones, etc.).
- Intereses del escolar (ocupación, bienestar familiar, ascenso social y laboral, autoestima, etc.).
- Motivación hacia el estudio (espontaneidad, intensidad, persistencia, etc.).
- Preocupaciones, confianza y seguridad en si mismo.
- Responsabilidad ante el estudio.
- Personalidad en formación.

- Experiencias de aprendizaje (relaciones con los hechos de la vida).

Cuando se pretende estudiar, la meta suele ser prioritariamente una: Aprender. Pero debería ser aprender bien, porque aprender no es memorizar apartados inconexos, con el fin de volcarlos durante el examen. Son muchos los estudiantes que dedican la mayor parte del tiempo de estudio a memorizar literalmente ideas, conceptos, hechos, principios, etc. sin detenerse a realizar:

- Proceso de comprensión de lo que son capaces de repetir.
- Un análisis de los términos memorizados.
- Una aplicación, si es el caso, a realidades, situaciones o aprendizajes futuros.
- Una reelaboración o síntesis de lo estudiado con el fin de hacerlo propio.
- Una valoración, cuando sea preciso, de las ideas o conceptos que pretenden aprenderse.
- Una organización y relación de las nuevas ideas aprendidas con las que ya formaban parte de la memoria.

Se aprende sólidamente si existe:

- 1- Esfuerzo por comprender (entender)
- 2- Esfuerzo por ubicar las nuevas ideas en la mente, relacionándolas con las ya existentes.
- 3- Expresión verbal o escrita de forma organizada.

Cuando ocurre el aprendizaje existe satisfacción porque es un logro no solo intelectual sino también experiencial y afectivo, fruto de la iniciativa humana.

En tal sentido, la presente investigación define ***el proceso de orientación – aprendizaje como aquel proceso de ayuda continúa individual y/o grupal, con carácter intencional en el ámbito afectivo – cognitivo que favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.***

El modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida está basado en la relación entre los componentes del proceso de orientación – aprendizaje, (orientación afectiva – orientación cognitiva). La selección de estos como componentes del proceso de orientación - aprendizaje se realiza a partir de los siguientes criterios:

- ✓ La integridad del proceso de orientación afectiva - cognitiva, pues a partir de ello se establecen sus nexos y relaciones esenciales, en correspondencia con el tema o unidad de estudio.
- ✓ La orientación afectiva - cognitiva enmarca el funcionamiento de la orientación – aprendizaje como proceso a través de las etapas diagnóstico, pronóstico, tutela, observación, construcción y representación.
- ✓ Los momentos de las etapas diagnóstico, pronóstico, tutela, observación, construcción y representación encierran la función movilizadora, direccional y reguladora del proceso de orientación – aprendizaje, en su condición de mecanismo conducente al aprendizaje.

Una representación ideal del modelo responde a un **sistema circular concéntrico**, que se erige sobre una circunferencia, que subyace en el centro del conjunto y que constituye en su condición de resorte cíclico, punto común de todo el sistema. Pues, representa la estructura curricular donde sucede y se evalúan los componentes esenciales del modelo y sus relaciones. Es decir, el tema o unidad de estudio. Es en el tema donde se logra el dominio de la habilidad a través de un sistema de tareas, aquí es donde se obtiene un resultado, el **aprendizaje**.

El modelo para la ejecución de la orientación – aprendizaje como proceso y las relaciones que entre sus elementos se establecen se representa en la figura 2.4.

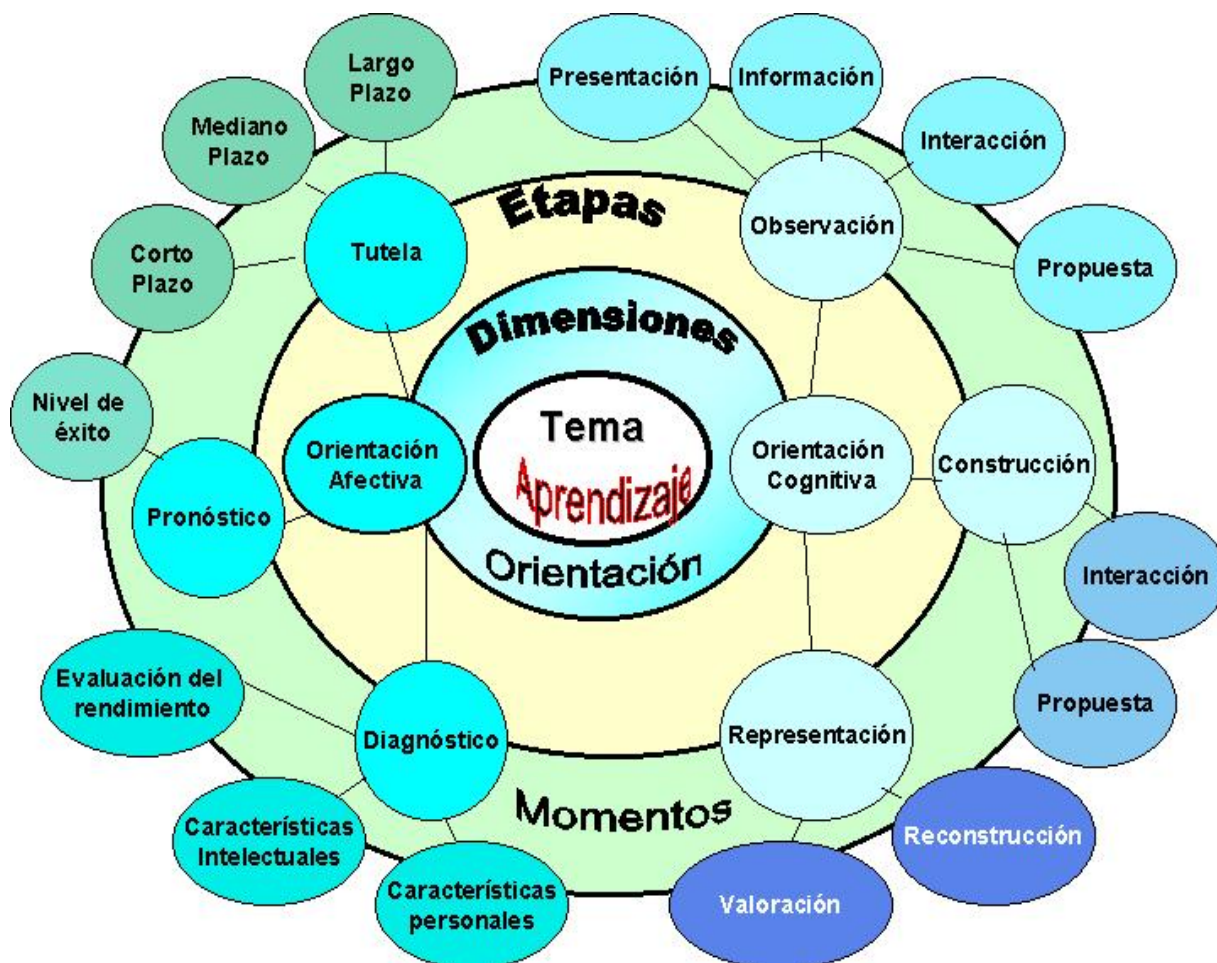


Figura 2.4. Modelo de la ejecución del proceso educativo a distancia asistida (orientación-aprendizaje) en la Universidad de Pinar del Río. Fuente: Elaboración propia.

En el **segundo círculo** se encuentran dos puntos que constituyen centros de otros anillos. Estos representan **las dimensiones** (componentes esenciales) del proceso que se investiga, los cuales mantienen una relación dialéctica entre sí.

Uno de los centros es la **orientación afectiva**, constituyendo la **dimensión educativa** del modelo y se puede definir como *el proceso individualizado y/o grupal de ayuda continua al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores, y ejercido intencionalmente*

por los educadores, en situaciones diversas que entrañen comunicación (Gordillo, M, 1984).

El proceso de orientación afectiva se ejerce sobre la personalidad en su carácter de sistema (configuración subjetiva), lo que implica la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo como célula esencial que caracteriza la regulación del comportamiento humano. También se expresa lo general y lo particular: El crecimiento y maduración de la personalidad del estudiante se instrumenta de forma particular en dependencia de sus características, las cuales son específicas e irrepetibles.

Otro aspecto es la consideración de lo individual y lo social, de lo interno y lo externo, el estudiante debe interiorizar un conjunto de normas y valores sociales que operan en el plano interno, y que deben guardar cierta congruencia con lo expresado y aceptado a nivel social.

La vía esencial para lograr la orientación educativa es la comunicación, en donde las partes implicadas reflexionan, valoran y expresan sus propias conclusiones, vivencias y valorizaciones.

La orientación afectiva estará dirigida a los ámbitos personal, escolar y profesional.

En el ámbito personal se ofrece un servicio de atención psicológico o clínico, para auxiliarlo ante una determinada problemática que obstaculiza su desempeño, su adaptación al ambiente o su elección vocacional; en el ámbito escolar se ofrece ayuda para mejorar su aprovechamiento académico y se instrumenta con técnicas de estudio, de lectura dinámica y de preparación de exámenes; y en el ámbito profesional se ofrece consejo para llegar y prepararse en una profesión, donde lo importante es establecer congruencia entre los intereses del educando y el mercado de los profesiones.

El otro centro es la **orientación cognitiva**, constituyendo **la dimensión instructiva**, entendida como el ***proceso individualizado y/o grupal de ayuda continua al***

estudiante en su progresiva realización profesional (potencialidad intelectual), lograda a través del domino de conocimientos y habilidades y ejercido intencionalmente por los docentes, en situaciones diversas que entrañen comunicación.

El desarrollo de la potencialidad cognoscitiva en el estudiante implica que este participe activamente en su proceso de aprendizaje..

Estos centros del segundo anillo (subsistemas) irradian, a través de sus centros, nuevas configuraciones, que conforman una **tercera circunferencia concéntrica**, pero que poseen también en su superficie puntos que constituyen centros de subsistemas menores (etapas), que a su vez establecen relaciones entre sí como subsistemas independientes, pero subordinados en su funcionalidad al subsistema primario que funciona en el círculo dos.

La orientación afectiva se estructura en tres etapas, las cuales son:

1. **Diagnóstico:** etapa, en la que el orientador (docente) del sujeto orientado (estudiante) promueve el autoconocimiento del mismo, determinando la problemática que le afecta y las opciones posibles para su solución, así como los recursos con que cuenta para alcanzarlo.

Es decir, se trata de profundizar en las características psicológicas del sujeto orientado, tanto en el orden intelectual como personológico.

2. **Pronóstico:** Etapa, en que se analizan las distintas posibilidades del sujeto orientado, las decisiones que puede adoptar previendo posibles consecuencias y esfuerzos que se requieren.

Es una etapa de predicción, de elaboración de hipótesis acerca del nivel de éxito o rendimiento académico que podrá obtener el estudiante.

3. **Tutela:** Es la etapa de operacionalización de la orientación, ya que está dirigida a la elaboración de un plan de acciones o metas y las estrategias para alcanzarlas, en función de lo que el educando puede y desea realizar.

La orientación instructiva se estructura, también en tres etapas:

1. **Observación:** Etapa de problematización del tema, en la cual se pretende llamar la atención del estudiante sobre el objeto, hechos o fenómenos, tal como se presentan en la realidad, en la misma se deben incorporar datos, mediante procedimientos lógicos (inductivo-deductivo, análisis-síntesis, hipotético-deductivo), a los que se habían adquiridos por intuición.

La observación puede ser tanto a objetos materiales, como a hechos o fenómenos de otra naturaleza. La misma puede darse de forma directa, la que se realiza sobre el objeto, hecho o fenómeno real; y de manera indirecta, la que se hace en base a su representación gráfica o multimedial. La observación se limita a descripción y registro de fenómenos sin modificarlos, ni externar los juicios de valor.

En esta etapa se realiza un análisis de la situación dada en el objeto, esto es, el problema. Aquí se debe incluir una actualización de los contenidos anteriores que son necesarios para enfrentar y resolver el problema planteado. Se trata de que el estudiante disponga de una base necesaria para poder **comprender** el problema planteado **y buscar vías** para su solución. Las acciones que puede realizar el estudiante son comprar y hacer inferencias.

La forma organizativa “**encuentro**” (conferencia problémica, video lección problémica o encuentro a distancia en forma de audioconferencia problémica o video conferencia problémica) es la recomendada para ejecutar la etapa de observación, en la que se puede utilizar el método de

exposición problémica, para buscar las contradicciones entre la cultura del estudiante, lo conocido y lo que es necesario conocer, esto es el contenido, la nueva cultura. El contenido no se dará como un todo acabado, por el contrario se debe promover la duda, la inquietud, revelando matices sobre los cuales el estudiante siente la necesidad de indagar, de completar información y de ampliar el conocimiento que le permita dar solución a los problemas, la esencia está en promover la motivación y comprensión del contenido.

La participación del estudiante no tiene que ser externa, aunque si debe ser interna cuando en él se crea motivación y comprensión.

2. **Construcción:** Es la etapa de búsqueda de la solución problémica, donde se estimula al estudiante para buscar, discriminar, seleccionar, clasificar y anticipar la solución.

Es importante tener en cuenta que para que el estudiante se enfrente a la etapa, incorporar informaciones adicionales y preguntas que constituyan indicaciones o vías para llegar a encausar la solución. Determinar las preguntas problémicas y las informaciones adicionales constituyen aspectos esenciales a tener en cuenta por los docentes para que los estudiantes dominen y ejerciten el tema.

La forma organizativa que se sugiere para la etapa de construcción es el “**estudio independiente**” individual y/o grupal, sustentado en métodos de búsqueda heurística o guiada, en donde los estudiantes desarrollan acciones relacionadas con la búsqueda, análisis, discriminación y reflexión. Es aquí donde el estudiante busca la solución al sistema de tareas que le permitirá el dominio y la ejercitación.

3. **Representación:** Es la etapa de aplicación o transferencia cognitiva. Es donde se realiza la socialización, consolidación y validación de los aprendizajes, a través del intercambio de ideas entre los estudiantes y entre estos y el docente.

Durante esta etapa se valoran los resultados alcanzados, identificando fortalezas y debilidades que tiene el estudiante frente al sistema de tareas, relativas a la apropiación, asimilación e integración en el tema, por otra lado se consolidan las interacciones sociales que favorecen y fomentan el proceso de aprendizaje. Esta valoración se realiza mediante la evaluación, concebida como un proceso integral en la que cada persona es partícipe activo.

La evaluación se realiza mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación esta concebida como el proceso de reflexión y regulación del aprendizaje, que permite al estudiante identificar las fortalezas y debilidades de su aprendizaje en el tema. No sólo tiene en cuenta los productos realizados, desempeño y dificultades, sino también el plan de mejora.

La coevaluación está fundamentada en el intercambio de juicios valorativos sobre el desempeño, productos, dificultades y planes de mejoramiento, de un estudiante hacia los demás. Se da usualmente en dos niveles; en el primero, durante el trabajo en grupo que se desarrolla como parte del tema o unidad de estudio (actividades independientes que deben realizar los estudiantes); y en el segundo, durante la socialización y por lo tanto, en el pleno del grupo, cuando los demás miembros del grupo evalúan los resultados logrados por cada estudiante y le ofrecen realimentación mediante el debate y la discusión de los planteamientos presentados al docente y demás compañeros.

La heteroevaluación es la valoración que realiza el docente al estudiante teniendo en cuenta la apropiación, comprensión e integración de la habilidad, conocimientos y valores, incorporados a su estructura cognitiva, y que se evidencia (o debe evidenciarse) en el desarrollo de diferentes actividades de aprendizaje propuestas para el tema o unidad de estudio.

Durante la representación cognitiva se realiza la retroalimentación del proceso educativo a distancia asistida, la que favorece el desarrollo de los procesos metacognitivos y de autorregulación en los estudiantes, si se le permite a estos conocer cuáles fueron los aciertos, errores cometidos y fortalezas, qué información sobre el tema es relevante, qué habilidad desarrolló y cuáles aún debe trabajar para calificar su desempeño académico, personal y profesional.

A partir de lo explicado en este subsistema es necesario enfatizar que la orientación afectiva debe preceder y mantenerse durante la orientación cognitiva. La misma parte del diagnóstico, evaluando los elementos del estudiante, y está presente durante todo el proceso de orientación cognitiva para evaluar y controlar el aprendizaje permitiendo “**reorientar**” en el momento que resulte necesario.

En el proceso de orientación-aprendizaje se han considerado las siguientes premisas:

- El tema o unidad de estudio es la unidad organizacional que en su desarrollo permite la formación de la habilidad.
- En el objetivo del tema se precisa la habilidad, el conocimiento sobre el objeto y las condiciones en que debe desarrollarse. El tema o unidad de estudio debe tener un fondo de tiempo, lo suficiente, como para que asegure la formación de la habilidad en correspondencia con el objetivo; se ha comprobado que debe estar alrededor de unas 20 horas, sin que tal afirmación signifique algo rígido o absoluto. (Brito, H. 1988).

- Del total de horas asignadas al tema, lo dedicado a la observación no debe sobrepasar el 20 % , como tendencia, quedando el mayor tiempo destinado al trabajo de los estudiantes (al proceso de aprendizaje).
- Que el conocimiento se subordina a la habilidad, el mismo se da en la aplicabilidad de la misma, por lo que la estructura del tema estará centrada en las etapas para la apropiación de la habilidad.
- El aprendizaje se desarrolla sobre la base de problemas que, en un sentido amplio, constituyen las situaciones que se dan en el objeto y crean la necesidad en los sujetos de darle solución, conllevando motivación, mediante la búsqueda constante a lo largo del proceso.

Las etapas representadas en el círculo tres, se vehiculizan a través de **momentos** que acontecen en el círculo número cuatro (sistema terciario), los que se encargan de direccionar el proceso de orientación – aprendizaje.

Los momentos de la etapa de diagnóstico son: **Caracterización personológica, caracterización intelectual y la evaluación del rendimiento.** Para los dos primeros se utilizan Test psicológicos, de inteligencia, aptitudes, intereses y de personalidad; y para el último es recomendable analizar de manera cualitativa el comportamiento del estudiante en las diferentes actividades que conforman el proceso de aprendizaje (nivel de participación, persistencia, planteamiento de preguntas interesantes, nivel de elaboración y fundamentación de las respuestas, etc.).

La etapa de Pronóstico se vehiculiza a través de un solo momento, en el que se elabora la hipótesis sobre el nivel de éxito o rendimiento del estudiante. Para llevar a cabo esta predicción, el orientador debe conocer exhaustivamente la modalidad educativa, así como las características personales que debe poseer el estudiante en ella.

Para predecir el nivel de éxito se propone atender a los siguientes factores:

- ✓ el docente, con su competencia;
- ✓ el programa, con toda la precisión de sus categorías didácticas;
- ✓ el alumno, con sus correspondientes capacidades y motivaciones, así como el ambiente social, destacándose la situación familiar desde el punto de vista sociocultural y económico.

En la etapa de tutela se le da seguimiento al plan de acciones diseñado en la etapa precedente, las cuales por su nivel de complejidad se deben concebir a corto, mediano y largo plazo.

La etapa de observación atravesará los siguientes momentos:

- **Presentación:** Momento en el que se presentan el docente y los estudiantes, el curso, la asignatura y el tema.
- **Información:** Momento en el que se expone verbal y problémicamente el tema, utilizado esquemas, retrotransparencias, diapositivas informatizadas, y videos indistintamente.
- **Interacción:** Momento en el que interactúan el docente y los estudiantes y estudiantes entre si, para atender conflictos y atender dudas en la información expuesta.
- **Propuesta:** Momento de programación del sistema de tareas subordinado al objetivo y conducente a la solución del problema planteado en el tema.

La etapa de construcción está compuesta por dos momentos:

- **Interacción:** Momento de relación intelectual entre el que estudia, con los materiales (conversación didáctica interna) y con los estudiantes, provocando cambios en la estructura cognoscitiva, donde ocurre una negociación interna entre lo previo y lo nuevo.
- **Propuesta:** Momento en el que se le da solución al sistema de tareas.

La última etapa, la de representación, se desarrollará utilizando los siguientes momentos:

- **Reconstrucción:** Momento en el que se socializan las soluciones al sistema de tareas, se atienden los conflictos y se aclaran las dudas.
- **Valoración:** Momento en que se valoran los resultados alcanzados, identificando debilidades y fortalezas.

La ejecución del proceso educativo a distancia asistida se logra a través de la viabilización de los momentos, los que hacen converger en el círculo subyacente, los diferentes subsistemas que integran el sistema único, cuya funcionabilidad como proceso depende, precisamente, de la correlación entre los subsistemas.

La consistencia interna que le concede al modelo el sistema de relaciones entre sus elementos, revela que para efectuar con efectividad la orientación – aprendizaje como proceso es necesario concebir este, no como el simple desarrollo de cada momento o etapa aislada, sino como el desarrollo en toda su integridad, en unidad y relación con todos aquellos elementos que posibilitan que la representación ideal de la realidad pueda adquirir un carácter objetivo y concreto.

La graficación del modelo supone el establecimiento de los principios que los soportan y garantizan su funcionamiento, por lo que teniendo en cuenta los componentes del proceso de orientación – aprendizaje y sus dimensiones, se consideran los siguientes:

- **Integralidad:** Orientación dirigida a todas las dimensiones de la persona.
- **Universalidad:** Orientación dirigida a todos los individuos tutelados por igual.
- **Continuidad:** Orientación realizada a lo largo de todo el proceso.
- **Oportunidad:** Orientación que al margen de la continuidad deberá atender los momentos críticos del proceso.

- **Participación:** Orientación dirigida a la coordinación y participación de todos los sujetos implicados

Conclusiones parciales:

1.- El modelo del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río integra la dimensión psicológica - filosófica y sociológica que resulta de la sobreposición triádica de los macrocomponentes (Equipo docente – Estudiantes – Tema o Unidad de Estudio) y los microcomponentes (Independencia – Habilidad – Apoyo) durante la transacción educativa.

2.- El proceso de orientación – aprendizaje es un proceso de ayuda continua individual y / o grupal, con carácter intencional en el ámbito afectivo – cognitivo que favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

3.- El modelo de ejecución del proceso educativo a distancia asistida responde a un sistema circular concéntrico, jerarquizado en la relación: **dimensión – etapa – momentos**, erigiéndose sobre una circunferencia, que subyace en el centro del conjunto y que constituye en su condición de resorte cíclico, punto común de todo el sistema, representando la estructura curricular donde sucede y se evalúan los componentes esenciales del modelo, así como sus relaciones.

Capítulo III: Metodología para la introducción del Modelo Educativo a Distancia Asistida de la Universidad de Pinar del Río.

El objetivo de este capítulo se concreta en el diseño de una metodología que permita la implementación del modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.

3.1. Diseño de una Metodología para la implementación del modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.

Dentro de las múltiples definiciones que ha tenido el término “metodología”, coincidimos con (de Armas, N. 2003), en que esta puede ser entendida en un plano específico (aporte práctico) como un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, medios, que permitan intervenir en la práctica y transformar el objeto; y su elaboración debe tener en cuenta la determinación de los componentes (estructura) y el modo de proceder (proceso), ya que brinda la posibilidad de su aplicación inmediata sin necesidad de profundización teórica acerca del objeto investigado. Luego entonces sus partes son:

I.- Objetivo.

II.-Fundamentación.

III.- Elementos que intervienen en su estructura.

IV.- Metodología como proceso: fases y descripciones.

A partir de lo expresado se considera, en nuestra investigación:

Objetivo: Intervenir en el proceso educativo a distancia asistida para optimización el proceso de orientación-aprendizaje, potenciando el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Fundamentación: La metodología que se presenta constituye un vehículo esencial para materializar el modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río.

La ejecución del proceso educativo a distancia asistida se dinamiza mediante el proceso de orientación-aprendizaje, destacándose el nuevo rol de los docentes (la orientación).

El proceso de orientación-aprendizaje es entendido como el proceso de ayuda continúa individual y/o grupal, con carácter intencional en el ámbito afectivo – cognitivo que favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Las funciones de los docentes en esta modalidad educativa se encuentran diversificadas: a) la orientación afectiva estará dirigida a la progresiva realización personal de los estudiantes, lograda a través de la libre asunción de valores y ejercida intencionalmente en diversas situaciones que entrañen comunicación; b) la orientación cognitiva estará dirigida a la progresiva realización de las potencialidades intelectuales de los estudiantes y ejercida intencionalmente, en situaciones diversas que entrañen comunicación.

Elementos que interviene en su estructura:

Los elementos esenciales de la estructura de esta metodología se asocian a las categorías, conceptos y principios del modelo teórico par la ejecución del proceso educativo a distancia asistida coincidiendo con el criterio de Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (citados por de Armas, N. 2003), respondiendo a lo expresado al aparato teórico-cognitivo, en tanto el aparato metodológico o instrumental concibe a los métodos empíricos que permitan intervenir en la práctica y transformar el objeto.

El proceso de orientación-aprendizaje se centra en la estructura curricular “Tema”, ya que la misma permite, a través de un sistema de tareas la apropiación de la habilidad, lo que posibilita, por tanto, que el proceso sea productivo, participativo.

La orientación expresa sus **dimensiones** afectivas y cognitivas a través de las **etapas** diagnóstico, pronóstico, tutela y observación, construcción y representación respectivamente. A su vez cada etapa se materializa mediante **momentos**.

Durante el diagnóstico ocurre la caracterización personalógica, intelectual y la evaluación del rendimiento, con el fin de conocer el autoconocimiento del estudiante. En la etapa de pronóstico ocurre la predicción del nivel de éxito que alcanzará el estudiante en el proceso, y en la tutela se planifican las acciones y estrategias a corto, medio y largo plazo que permitan el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La tutela debe estar presente a lo largo de todo el proceso de orientación-aprendizaje, teniendo incidencia en las demás etapas de la orientación, es decir en las de observación, construcción y representación, propias de la orientación cognitiva.

La orientación cognitiva se inicia con la observación que se concreta mediante los siguientes momentos:

Etapa de Observación			
Presentación	Información	Interacción	Propuesta
Presentación del docente, los estudiantes, el curso, la asignatura y el tema.	Exposición verbal y problémicamente del tema, utilizado esquemas, retrotrasparencias, diapositivas informatizadas, y videos indistintamente.	Interacciones entre el docente y los estudiantes y estudiantes entre si, para atender conflictos y atender dudas en la información expuesta.	Programación del sistema de tareas subordinado al objetivo y conducente a la solución del problema planteado en el tema.

Tabla 3.1. Distribución de momentos en la etapa de observación. (Fuente: elaboración propia).

Posteriormente la orientación cognitiva transita a la etapa de construcción, en la que ocurren los siguientes momentos:

Etapa de Construcción	
Interacción	Propuesta
Establecimiento de relaciones intelectuales entre el que estudia, con los materiales (conversación didáctica interna) y con los estudiantes, provocando cambios en la estructura cognoscitiva, donde ocurre una negociación interna entre lo previo y lo nuevo.	Establecimiento de solución al sistema de tareas

Tabla 3.2. Distribución de momentos en la etapa de construcción. (Fuente: elaboración propia).

La orientación cognitiva se completa con la etapa, denominada representación con sus respectivos momentos:

Etapa de representación	
Reconstrucción	Valoración
Socialización de las soluciones al sistema de tareas, atención a los conflictos y se aclaración de las dudas.	Valoración de los resultados alcanzados, identificación de debilidades y fortalezas.

Tabla 3.3. Distribución de momentos en la etapa de representación. (Fuente: elaboración propia).

Los momentos y etapas en unidad y relación con el tema posibilitarán que la transformación de la realidad adquiera un carácter objetivo y concreto.

La efectividad del proceso orientación-aprendizaje se subordina a la adecuada selección de métodos y medios para cada forma organizativa debido a que el mismo

sigue la lógica: métodos y medios para la **participación problemática** de docentes y estudiantes, métodos y medios para el **estudio Independiente** y finalmente en métodos y medios para la **socialización** de las soluciones **y valoración** de las transformaciones.

El proceso de orientación-aprendizaje tiene en cuenta los siguientes principios:

Principio	Significación
Integralidad	Orientación dirigida a todas las dimensiones de la persona
Universalidad	Orientación dirigida a todos los individuos tutelados por igual
Continuidad	Orientación realizada a lo largo de todo el proceso
Oportunidad	Orientación que al margen de la continuidad deberá atender los momentos críticos del proceso
Participación	Orientación dirigida a la coordinación y participación de todos los sujetos implicados

Tabla 3.4. Principios que regulan el proceso de orientación-aprendizaje. (Fuente: elaboración propia).

El aparato metodológico o instrumental de esta metodología parte de la utilización de métodos empíricos para intervenir en el proceso educativo a distancia asistida optimizando el proceso de orientación-aprendizaje para potenciar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, específicamente, se recurre al empleo de instrumentos para valorar el comportamiento del proceso y sus dirigentes.

Metodología como proceso: Fases y descripción:

En consonancia con lo expresado por (de Armas, N. 2003) la metodología requiere de la explicación de cómo opera la misma en la práctica, cómo se combinan los métodos, procedimientos, medios y técnicas, cómo se tienen en cuenta los requerimientos en el proceso y los pasos que se siguen para alcanzar los objetivos propuestos. La metodología como proceso sugiere la secuenciación de fases, tales como:

- I.- Fase preparatoria.
- II.- Fase ejecutoria.
- III.- Fase comunicacional.
- IV.- Fase de validación.

En esta investigación se propone una metodología que no contendrá la fase de validación, y en la que la fase comunicacional se encuentra implícita en la fase preparatoria y ejecutoria. No se desarrollará la validación por el propio alcance de este tipo de investigación (tesis de maestría).

Fase Preparatoria:

1.- Estudio Diagnóstico de la situación del proceso Orientación-Aprendizaje en cada Sede Universitaria Municipal.

El diagnóstico, como proceso que forma parte de la planificación, en el que se indaga, analiza y estudia el pasado y presente de una situación, a fin de obtener informaciones necesarias para alcanzar exitosamente objetivos previstos (Bravo, L. 2005) constituye un elemento imprescindible para la determinación del comportamiento del proceso Orientación-Aprendizaje que permita sintetizar el grado de interacciones y cómo se ejecuta el mismo, cuáles son las formas organizativas que se utilizan, y para cada una qué métodos de orientación – aprendizaje se seleccionan, además del sistema de medios que soporta a los métodos. Por otra parte, es importante evaluar el aprendizaje que en este momento está operando en los estudiantes, que depende en gran medida del aprovechamiento del tiempo disponible para la orientación.

Es posible definir etapas en el estudio diagnóstico que permitan precisar, la manifestación de las insuficiencias del proceso de orientación – aprendizaje.

1era. Etapa: Confección de instrumentos, que permitan evaluar en el proceso y dirigentes del mismo, dónde se encuentran las debilidades y fortalezas, haciendo énfasis en:

- ❑ Nivel de correspondencia del sistema método – medio – forma organizativa - contenido.
- ❑ Grado de optimización del proceso a partir del nivel de presencialidad del alumno.
- ❑ Nivel de actualización de los docentes que participan en este proceso, en cuanto a la relación de las áreas psicopedagógicas – tecnológicas y de gestión.
- ❑ Grado de dominio y control de los directivos del proceso, en cuanto al modelo pedagógico.
- ❑ Grado de preparación de los estudiantes para auto controlarse durante la formación.
- ❑ Desarrollo personal y profesional de los estudiantes.
- ❑ Condiciones del territorio para realizar tutorías síncronas y asíncronas reales.

2da. Etapa: Aplicación de instrumentos de acuerdo a cada sujeto, previo diseño.

La aplicación de los instrumentos se propone en forma de entrevistas y talleres grupales que permitan la reflexión, y el diálogo abierto para percibir la situación próxima a la realidad.

3era. Etapa: Valoración de los resultados de la aplicación de los instrumentos.

Se propone valorar cualitativa y profundamente la incidencia de cada resultado en la ejecución del proceso educativo a distancia asistida, y hacer una predicción de

acciones estratégicas durante la misma que garantice el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Los resultados del diagnóstico permitirán establecer con la debida precisión el objetivo del proceso de orientación – aprendizaje, partiendo de las posibilidades reales de cada territorio y los recursos humanos capacitados para emprender la nueva práctica pedagógica.

2.- Establecimiento de las condiciones favorables para la introducción del modelo del proceso educativo a distancia – asistida.

Este paso constituye un elemento esencial en la para la instrumentación de la metodología, ya que indica el escenario general y los supuestos institucionales, políticos, económicos, sociales y tecnológicos tanto en el orden interno, como externo del proceso.

Las premisas a tener en cuenta en este caso son:

- ✓ Preparación del equipo docente para la adecuada actuación pedagógica en relación con la educación a distancia asistida (psicopedagógica, consultoría y nexos institucionales).
- ✓ Preparación de los estudiantes, partícipes del proceso educativo a distancia asistida.
- ✓ Existencia de supuestos tecnológicos que permitan la comunicación bidireccional como elemento trascendental durante la transacción educativa, entre la Sede Central y las Sedes Municipales.
- ✓ Existencia de las guías didácticas de cada uno de los programas junto al texto básico como condición mínima para establecer el diálogo simulado.

Las premisas, establecidas de manera consciente por los implicados en este proceso, harán que su dinámica ocurra de forma amena, flexible, con relativa

facilidad y por tanto propiciarán un clima favorable para lograr el desarrollo personal – profesional de los estudiantes.

En consecuencia con las premisas establecidas se propone un curso de capacitación a los docentes que ejecutan el proceso educativo a distancia asistida. (Anexo No. 7) y un coloquio con los estudiantes (Anexo. 8), sujetos activos de este proceso.

Fase ejecutoria:

En esta fase se proponen las siguientes acciones para conducir el proceso de orientación-aprendizaje:

- 1^{ro}.- Diagnóstico (actitudinal, disposicional e intelectual) de los estudiantes.
- 2^{do}.- Predicción del nivel de éxito o rendimiento de los estudiantes en función de las debilidades y fortalezas constatadas.
- 3^{ro}.- Proyección de acciones para el seguimiento del desarrollo de los estudiantes (ámbito afectivo-cognitivo) durante todo el proceso.
- 4^{to}.- Problematicación del tema (Etapa de observación).
- 5^{to}.- Construcción cognitiva (etapa de construcción).
- 6^{to}.- Transferencia cognitiva (etapa de transferencia).
- 7^{mo}.- Valoración del desarrollo personal y profesional en el tema, expresado en la transformación del estudiante en relación al diagnóstico inicial.

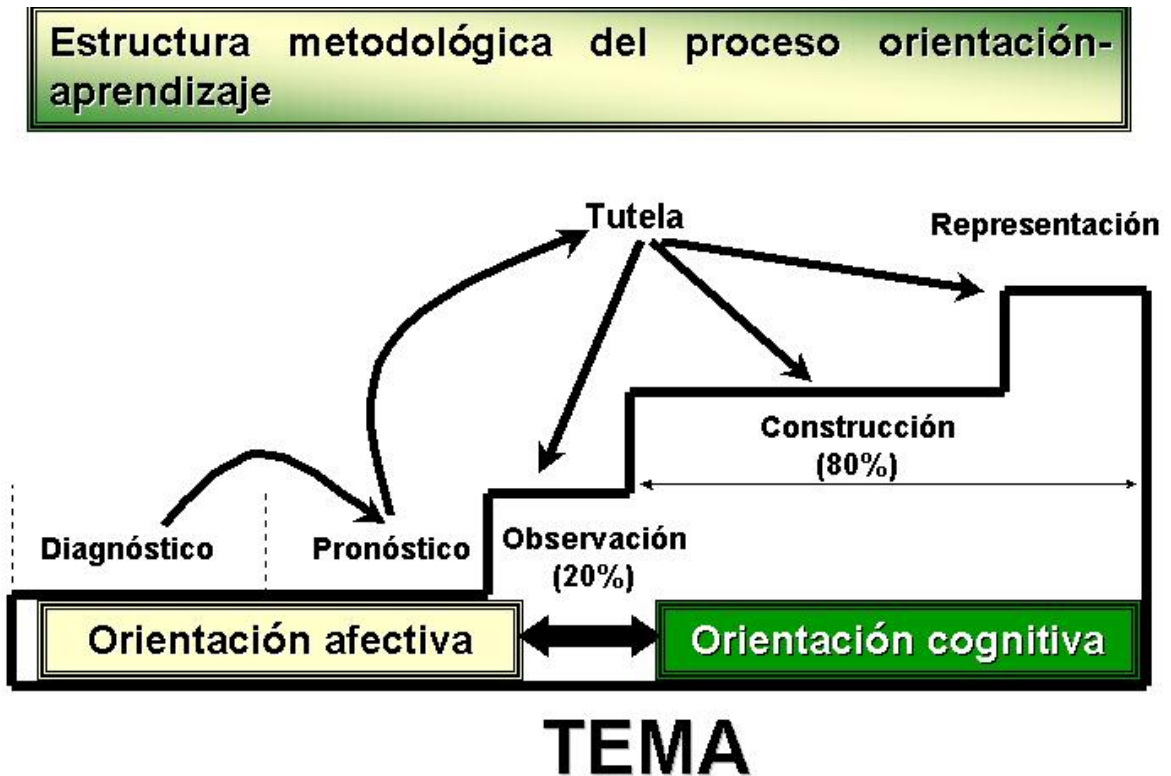


Figura 3.1. estructura metodológica del proceso de orientación-aprendizaje.

Conclusiones parciales:

En este capítulo se arriba a la siguiente conclusión:

1. La metodología diseñada permitirá introducir el modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida mediante, la **fase preparatoria** (Estudio Diagnóstico de la situación del proceso Orientación-Aprendizaje en cada Sede Universitaria Municipal, establecimiento de las condiciones favorables para la introducción del modelo del proceso educativo a distancia – asistida), y la **fase ejecutoria** (Diagnóstico actitudinal, disposicional e intelectual de los estudiantes, predicción del nivel de éxito o rendimiento de los estudiantes en función de las debilidades y fortalezas constatadas, proyección de acciones para el seguimiento del desarrollo de

los estudiantes (ámbito afectivo-cognitivo) durante todo el proceso, problematización del tema, construcción cognitiva, transferencia cognitiva, valoración del desarrollo personal y profesional en el tema.

Conclusiones generales.

La investigación realizada permitió arribar a las siguientes conclusiones:

1. De acuerdo a la evolución de la tecnología mediadora en el proceso educativo a distancia, a nivel internacional se distinguen cuatro grandes generaciones: Enseñanza por Correspondencia, Audiovisual, Telemática y Virtual. La evolución en el contexto nacional ha seguido estas cuatro generaciones, pero desplazadas en tiempo, debido a que el desarrollo tecnológico no ha sido simultáneo mundialmente, lo que ha repercutido en que el proceso de orientación-aprendizaje en la Universidad de Pinar del Río, se manifieste asistémico, asistemático, improvisado y descontextualizado.
2. El modelo del proceso educativo a distancia asistida de la Universidad de Pinar del Río integra la dimensión psicológica - filosófica y sociológica en el control que resulta de la sobreposición triádica de los macrocomponentes (Equipo docente – Estudiantes – Tema o Unidad de Estudio) y los microcomponentes (Independencia – Habilidad – A-poyo) durante la transacción educacional.
3. El proceso de orientación – aprendizaje es un proceso de ayuda continua individual y / o grupal, con carácter intencional en el ámbito afectivo – cognitivo que favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.
4. El modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida responde a un sistema circular concéntrico, jerarquizado en la relación: **dimensión – etapa – momento**, erigiéndose sobre una circunferencia que subyace en el centro del conjunto, y que constituye en su condición de resorte cíclico punto común de todo el sistema, representando la estructura curricular (tema), donde sucede y se evalúan los componentes esenciales del modelo, así como sus relaciones.
5. La metodología diseñada permitirá introducir el modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida mediante la **fase preparatoria** (Estudio Diagnóstico de la situación del proceso Orientación-Aprendizaje en cada Sede

Universitaria Municipal, establecimiento de las condiciones favorables para la introducción del modelo del proceso educativo a distancia – asistida) y la **fase ejecutoria** (Diagnóstico actitudinal, disposicional e intelectual de los estudiantes, predicción del nivel de éxito o rendimiento de los estudiantes en función de las debilidades y fortalezas constatadas, proyección de acciones para el seguimiento del desarrollo de los estudiantes (ámbito afectivo-cognitivo) durante todo el proceso, problematización del tema, construcción cognitiva, transferencia cognitiva, valoración del desarrollo personal y profesional en el tema.

Recomendaciones.

A partir de las conclusiones a que se arriban en esta investigación se recomienda:

1. Introducir el modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida en la Universidad de Pinar del Río.
2. Aplicar en la Universidad de Pinar del Río el Programa de Capacitación de docentes y estudiantes vinculados con el proceso educativo a distancia asistida, dirigido a la preparación de los sujetos que participan en el para que se optimice el mismo y a la creación de un clima favorable para el desarrollo de esta labor.
3. Validar la metodología que permita la introducción del modelo utilizando criterios de expertos.
4. Proponer al Ministerio de Educación Superior, después de un estudio, la posible introducción gradual de este modelo para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida en el resto de los Centros de Educación Superior.

1. Abe, Y. (2001). Communications technology, en Sewart, D. y Daniel, J. S., Developing distance education. Oslo: ICDE.
2. Abrahamson, C. E. (1998). Issues in interactive communication in distance education», College Student Journal, 32, 1.
3. Ackermann, E. (1996). Tools for teaching: The World Wide Web and a Web Browser. (<http://www.mwc.edu/ernie/facacadlWWW-Teaching.html>)
4. Adam, F. (1994). La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto. PLANJUC, 3,6.
5. Ademar Ferreyra, H. & Batiston, V. (1998). El currículum como desafío institucional: aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículum. (1a. Reimp. 1998). Buenos Aires, Argentina; México: Eds. Novedades Educativas.
6. Aebli, H. (1988) Doce formas básicas de enseñar. Madrid: Narcea.
7. Alaba, S. (2004). La teleeducación: metamorfosis del trabajo del formador.
8. Álvarez de Zayas, C. (2000). Didáctica: La escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la habana, Cuba.
9. Álvarez de Zayas, C. M. y Sierra, V. (2002) La investigación Científica en la sociedad del conocimiento. Material de apoyo a la docencia. La Habana. Cuba.
10. APA (1998) Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno. México.
11. Armengol, C. , Concepción, M. (1974) justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América Latina. La educación a distancia en América Latina. UNA, Venezuela.
12. Arnaz, J. (1999).La planeación Curricular. Editorial trillas. México.
13. Ausubel, D. P. (1996): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas.
14. Ausubel, D. P. (1999). In defense of advance organizers: a reply to my critics, Review of Educational Research, No. 48.
15. Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1999). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (12ª ed.). México: Trillas.

16. Ávila, P. (2000). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en América Latina. Actas XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.
17. Bååth, J. A. (1979). Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models. Malmö: Liber Hermods.
18. Bååth, J. A. (1983). A list of ideas for the construction of distance education courses, en Sewart, D.; Keegan, D. y Holmberg, B., Distance education: International perspectives. Londres: Croom Helm.
19. Bååth, J. A. (1984). Pride and prejudice among distance educators, ICDE. Bulletin, vol. 5, mayo.
20. Bååth, J. A. (1985). Postal Two-way communication in correspondence education. Malmö: Liber Hermods.
21. Baath, J. y Rekkedal, T. (1997) Course for tutors. AECS.
22. Babbie, E. & Davila Martinez, J. (2000). Fundamentos de la investigación social. México: international thomson editores.
23. Balton, A. E. e Ivers, K. S. (1996) The Internet and instruction: Ideas and activities. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
24. Bandura, A. (1997) Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
25. Barker, B. 1992. The Distance Education Handbook. An Administrator's Guide For Rural and Remote Schools. Washington D. C.: Office of Educational Research and Improvement.
26. Bartolomé Pina, Antonio R. Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales, Universidad de Barcelona. En línea: http://www.doe.d5.ub.es/te/any95/bartolome_cera/
27. Bartolomé, A, y C. Alonso (2002) Para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación Barcelona: Eurotecnet y Universidad de Barcelona.
28. Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos comunicativos del siglo XXI, Actas XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía (Tomo II). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
29. Bates, A. W. (1987). Learning from television, en Thorpe, M. y Gurgeon, D.

Open learning for adults. Burnt Mill: Longman.

30. Bates, A. W. (1995). Technology, open learning and distance education. Londres: Routledge.
31. Bates, A. W. (1999): Technology, open learning and distance education. Mexico: Trillas.
32. Bates, A. W. (2000.) (1990). Media and technology in european distance education. Londres: Milton Keynes.
33. Bates, T. (1993). Theory and practice in the use of technology in distance education, en Keegan (ed. nueva) Teoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.
34. Beare, P. 1989. The comparative effectiveness of videotape, audiotape, and telelecture in delivering continuing teacher education. The American Journal of Distance Education 3(2).
35. Bisquerra, R. (2000). Métodos de investigación educativa: guía práctica. España: Ceac.
36. Bittner, W. S. y Mallory, H. F. (1933): University teaching by mail. Nueva York: Macmillan.
37. Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2000) Cómo se hace una investigación. España: Gedisa.
38. Body, G. (1993). A theory of distance education for the cyberspace era, en Keegan (ed.) Theoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.
39. Bowen, J., Arbolí, M. & Habson, P. (2001). Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. (16a. Reimp.). México; España: Limusa Noriega Editores.
40. Bravo, L. (cord.) (2005). Diccionario latinoamericano de educación, en CD. Fundayacucho. Venezuela.
41. Brito, H. (1989). Caracterización de la motivación profesional pedagógica. Tesis doctoral. La habana.
42. Brito, H. y otros (1989). Psicología general. Editorial Pueblo y educación. La habana.

43. Bruner, J., Arenales, R., Solana, G. & Colina, F. (2001). Desarrollo cognitivo y educación (4ª ed.). Madrid, España: Eds. Morata.
44. Bunge, M. & González Rodríguez, M. (2000). La relación entre la sociología y la filosofía. Madrid, España: Edaf.
45. Bunge, M. & Sacristán, M. (2000). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. México: Siglo XXI.
46. Bunge, M. (2000) La investigación científica. Siglo XXI. México.
47. Burge, E. J.; Howard, J. L. e Ironside, D. J. (1991). Mediation in distance learning: an investigation of the role of tutoring. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
48. Burt, G. (1997). Face to face with distance education. Londrs -Milton Keines: Open University.
49. Burt, G. (1998). Do media matter in distance education? Londres - Milton Keines: Open University.
50. Cabello Martínez M. J. (2002) Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular / Coordinador: -- Archidona, Málaga, España: Aljibe
51. Cabero, J. (1990). Análisis de medios de enseñanza. Sevilla: Alfar.
52. Cabero, J. (1998). Uso de los medios audiovisuales, informdticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
53. Cabero, J. (1989). Tecnología educativa: utilización didáctica del video. Barcelona: PPU.
54. Cabero, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa, en CMIDE-SAV. Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla: CMIDE y SAY.
55. Cabero, J. (1995). Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza», Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa.
56. Cabero, J. 1993). Esfuerzo mental y percepción sobre televisión / video y el libro. Bordon, 2.
57. Calvo, M. y otros (1993). La orientación educativa. Cuaderno 118. Editorial del

- magisterio "Benito Juárez". México.
58. Campo, W. Y Miranda, A. (2004). La educación a distancia: su visión desde la UNESCO. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
59. Canfux, V y otros, (1996) Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Universidad de la Habana. CEPES. Corporación Universitaria de Ibagué. Colombia.
60. Casarini Ratto, M. (1999). Teoría y diseño curricular (2ª ed.). México: Trillas.
61. Casas, M. (2000). Viabilidad de la Universidad virtual Iberoamericana, Actas de la Conferencia Internacional On line Educa Madrid. La formación virtual en el nuevo milenio. Madrid.
62. Casas, M. (2003). Universidad sin clases. Caracas: Kapelusz.
63. Castells M (1999) Nuevas perspectivas críticas en Educación /. [et al.] -- Barcelona ; México: Paidós .
64. Castorina J. A.. (2001) Piaget - Vigotsky : contribuciones para replantear el debate /... [et al.] ; Traducción : M. Khol de Oliveira -- México : Paidós
65. Castro, F. (2004). Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas. En discurso pronunciado en la clausura del congreso internacional "Universidad 2004". Teatro carlos Marx, Ciudad de la Habana, 2004. Oficina de publicaciones del consejo de estado de la república de Cuba.
66. Cebrian, M. (1994). Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación, en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educacion, 1.
67. Cirigliano, G. F. J. (1983). La educación abierta. Buenos Aires: El Ateneo.
68. Clarke, A. (1986). Tutor competencies for open learning. Sheffield: Services Commission.
69. Cohen, G. (1982). Psicología cognitiva. Madrid: Alhambra.
70. Collis, B. (1996). Tele-learning in a digital world. Londres: International Thomson Press.
71. Cyrs, T. E. (1997). Teaching at a distance. Las Cruces, N. M.: Center for Educational Development.
72. de Armas , N. y otros (2003). Caracterización y diseño de los resultados

- científicos como aportes de la investigación educativa. En http://server_ceces-upr.edu.cu/cvr.
73. de Castro, C. (2004). Modelo didáctico de enseñanza virtual teledomedia. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
 74. Delling, R. M. (1987). Towards a theory of distance education, ICDE Bulletin,
 75. Dewal, O. S. (1986). Open Shool, India: The preliminary years, 1979-1983. A case study. Deakin Education mographs, No.3. Victoria:Deakin University.
 76. Dewey, J. & Luzuriaga, L. (2001). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación (4ª ed.). Madrid: Eds. Morata.
 77. Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
 78. Díaz Barriga, Ángel (2002) Didáctica y currículum, México: Paidós.
 79. Díaz Bondenave, J. y Martins, A (1986) Estrategia de Enseñanza - Aprendizaje. San José, Costa Rica.
 80. Díaz Domínguez, T. (2004). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
 81. Díaz-Barriga Frida (2001) Metodología y diseño curricular para la educación superior Arceo... [et al.] -- México: trillas 2001
 82. Dieuzeide, H. (1974). Tecnología de la educación. El tiempo de la innovación. UNESCO, México.
 83. Domínguez, L. (1990). Algunas cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. Editorial Universitaria. Universidad de la Habana. La Habana.
 84. Domínguez, L. (1992). Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis doctoral, La Habana.
 85. Domínguez, L. y otros (1987). La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior (en investigaciones de la personalidad en Cuba). Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
 86. Domínguez. L. (1995). Orientación educativa y profesional (en http://srver_ceces.upr.edu.cu/cvr)

87. Eldred, J. (1994). Distance management Education: Process and Evaluation of Course Design Manager support and Media. En Educational Multimedia and Hypermedia 1994. Ottmann y Tomek (eds.). Charlottesville. AACE.
88. Eyssautier de la Mora, M. (2002). Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia (4ª ed.). México: International Thomson Editores.
89. Fainholc, B. (2000). Algunas consideraciones sociopedagógicas y tecnológicas para las acciones tutoriales en entorno de educación virtual. En <http://cueyatl.uam.mx/~prodeco/primer/29.htm>
90. Fernández Huerta, J. (2003). Didáctica, tomo II. Madrid: UNED.
91. Fernández, J. (1988). Autodidactismo en la educación permanente a distancia. UNED. Costa Rica.
92. Festinger, L. y Katz, D. comp. (2000) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. España: Paidós.
93. Flinck, R. (1978). Correspondence education combined with systematic telephone tutoring. Malmo: Hermods.
94. French, S. (1994). Teaching on the telephone: the experience of a disabled tutor and her students, Open Learning, 9, 3.
95. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Modelo de tutorización en la modalidad b-learning, en memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana. ISBN 959-261-111-4.
96. Frías, Y. y Malagón, M. (2002). Teleformación y Nuevas Tecnologías de la información y las Comunicaciones: Posibilidades y Condiciones de la Teleeducación en Pinar del Río. En memorias I simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana. ISBN 959-261-034-7.
97. Frías, Y. y Malagón, M. (2002). Sistema de asistencia para la ejecución del proceso educativo a distancia, en memorias del II encuentro internacional de didáctica. Pinar del Río.
98. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Un programa para la capacitación como factor para el triunfo en la Educación a distancia. En memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana.
99. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Modelo para el desarrollo del proceso de

orientación-aprendizaje en condiciones de Universalización, en memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana.

100. Fuxá Lavastida, M. (2004). Un modelo didáctico curricular para la Autopreparación docente de los estudiantes de licenciatura en Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. CECES, UPR. Pinar del Río, Cuba.
101. Gadotti, M. & Alfaro, N. (2003). Historia de las ideas pedagógicas (4ª ed.). México: Siglo XXI.
102. Gagné, R. M. (1987) Las condiciones del aprendizaje. Mexico: Interamericana.
103. Gagné, R. M. (1997). The conditions of learning. Nueva York: R. & W. Holt.
104. García Aretio, L y Castillo, S. (1996). El profesor tutor y la tutoría en el modelo UNED, en García Aretio, L (coord.). La educación a distancia y la UNED. Madrid.
105. García Aretio, L. (1989). La educación. Teorías y conceptos. Madrid: Paraninfo.
106. García Aretio, L. (1990). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. Villarreal y Pereira, La educación a distancia: desarrollo y apertura. Caracas: ICDE.
107. García Aretio, L. (1994). Educación a distancia hoy. Madrid: UNED.
108. García Aretio, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 2.
109. García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 1.
110. García Aretio, L. (1999). Perspectivas de la acción tutorial en la UNED. Madrid: UNED.
111. García Aretio, L. (coord.) (1997). Aprender a distancia... estudiar en la UNED. Madrid: UNED.
112. García Aretio, L. (coord.) (1999). La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones. Madrid: UNED.
113. García Aretio, L. (1986). Educación superior a distancia. Análisis de su

- eficacia. Badajoz: UNED-Mérida.
114. García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel educación. Barcelona. España.
 115. Garrison, D. R. (1989). Understanding distance education. A framework for the future. Londres: Routledge.
 116. Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations, en Keegan (ed.). Teoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.
 117. Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education, Distance Education, 6.
 118. Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for distance_ education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues, International Review of Research in Open and Distance Learning, 1, 1.
 119. Garrison, D. R. y Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control, American Journal Distance Education, 1,3.
 120. Garrison, D. R. y Shale, D. (1990). A new framework and perspective, en Garrison, D. R. y Shale, D. Education at a distance: from issues to practice. Malabar, Florida: Krieger,
 121. Garrison, D. R. y Shale, D. (1990). Education at a distance. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
 122. Garrison, D. R. y Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field, American Journal Distance Education, 1,3.
 123. Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2002). Comprender y transformar la enseñanza (10ª ed.). Madrid, España: Eds. Morata.
 124. González Collera, L. (2004). La motivación hacia el estudio: Fundamentos teóricos y metodológicos para su evaluación en secundaria básica. Tesis en opción al grado científico en ciencias pedagógicas. CECES, UPR, Pinar del Río, Cuba.
 125. González Rey, F. (1993). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Editorial Científico-técnica. La Habana.

126. Gordillo, A. (1984). La orientación en el proceso educativo. Editorial Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra. España.
127. Hernández Rojas, G. (2001). Paradigmas en psicología de la educación. (Reimp. 2001). México: Paidós.
128. Hernández, R. y otros (2003) Metodología de la investigación. México: McGrawHill, 3ª edición.
129. Holmberg, B. (1985). Educación a distancia: situación y perspectivas (traducción de 1981, Londres). Buenos Aires: Kapelusz.
130. Holmberg, B. (1985). On the status of distance education in the world in the 1980's. Hagen: FemUniversiHit (ZIFF).
131. Holmberg, B. (1986). Growth and structure of distance education. Beckenham: Croom Helm.
132. Holmberg, B. (1989). Theory and practice of distance education. Nueva York: Routledge.
133. Holmberg, B. (1993). The tutorial in distance education, Epistologidaktika, 1993/1.
134. Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education, Open Learning 10 (2) <http://www.doe.d5.ub.es/te/any95/cabero-hipertextl#index>.
135. Holmberg, B. (1999). Distance education, a crisis of identity at the turn of the century, en Weidenfeld. G. y Keegan, D. (eds;), Melanges. L'enseignement a distance a taube du troisieme millenaire. Tours: Centre National d'Enseignement a Distance,
136. Holmberg, B. (1977). Distance education a Survey and Bibliography. Londres: Kogan Page.
137. Holmberg, B. (1985). Communication in distance study. In Status and trends of distance education. Lund, Sweden: Lector Publishing.
138. Huges, K. (1994). Entering the World-Wide Web: A Guide to' Cyberspace. Enterprise Integration Technologies (En Línea en: <http://www.acu.edu/userhelp/guide.61.html/guide.toc.html>)
139. Husserl, E. & Serrano de Haro, A. (2002). Lecciones de fenomenología de la

conciencia interna del tiempo. Madrid, España: Trotta.

140. Kaplun, Mario. (1982). La comunicación participativa como praxis y como problema. La experiencia. del casete-foro. Mimeo. Ponencia presentada al VII Seminario de Teleeducación. Cali, Colombia,.
141. Kaye, A. (1988). La enseñanza a distancia: situación actual, Radio y educación de adultos, 9.
142. Kaye, A. (1981). Origins and structures, Distance teaching for higher and adult education. Milton: Open University Press.
143. Kaye, A. y Rumble, G. (1983). On defining distance education, en Sewart, D.; Keegan, D.; Holmberg, B. Distance education. International perspectives. Londres y Camberra: Croom Helm.
144. Kaye, A. y Rumble, G. (1983): Six distance education theorists. Hagen: ZIFF.
145. Kaye, A. y Rumble, G. (1986). The foundations of distance education. Londres: Croom Helm.
146. Kaye, A. y Rumble, G. (1994). Otto Peters on distance education, the industrialization of teaching and learning. Londres: Routledge.
147. Kaye, A. y Rumble, G. (1998). Theoretical analysis of distance training in the European Union. Final Report», In development of knowledge in the field of vocational training at a distance in the European Union. Hagen: ZIFF.
148. Kaye, A. y Rumble, G. (1993). Theoretical principles of distance education. Londres: Routledge.
149. Kaye, A. y Rumble, G. (eds.) (1981). Distance teaching for higher and adult education. Londres: Croom Helm.
150. Keegan, D. J. (1980). On the nature of distance education. Hagen: ZIFF.
151. Keegan, D. J. (1983). On defining distance education, en Sewart, D.; Keegan, D.; Holmberg, B. Distance education. International perspectives. Londres y Camberra: Croom Helm.
152. Keegan, D. J. (1983). Six distance education theorists. Hagen: ZIFF.
153. Keegan, D. J. (1986). The foundations of distance education. Londres: Croom Helm.
154. Keegan, D. J. (1993) Theoretical principles of distance education. Londres:

Routledge.

155. Keegan, D. J. (1994). Otto Peters on distance education, the industrialization of teaching and learning. Londres: Routledge.
156. Keegan, D. J. (1998). Theoretical analysis of distance training in the European Union. Final Report», In development of knowledge in the field of vocational training at a distance in the European Union. Hagen: ZIFF.
157. Keels, H. R. y Van Vught, F. A. (1988). Theoretical and practical aspects of a self regulation and quality control system for Dutch higher education, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 6, 1.
158. Leontiev, A. N. (1981). Actividad, Conciencia y Personalidad. Editorial pueblo y Educación, La habana, Cuba.
159. Lockwood, F. G. (1995). Open and distance learning today. Londres: Routledge.
160. Lockwood, F. G. (1992). Activities in self-instructional texts. Londres: Kogan Page.
161. Lockwood, F. G. (1994). Materials production in open and distance learning. Londres: Paul Chapman publishing.
162. Lynch, E. J. (1997). Constructivism and Distance Education. EMC703 Arizona State University Spring: <http://seamonkey.ed.asu.edu/mcisaaClemc7030ld97.htm>
163. Malagón Hernández, M. (2004). Educación a distancia: Fundamentos pedagógicos y tecnológicos. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
164. Márquez Marrero, L. (2004). Psicología de la Educación: Una aproximación a su estudio. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
165. Martín, M. (1987). Orientar la profesión. Revista la escuela en acción. Vol V, No. 10, 472. Abril (4-5). Madrid.
166. Mayor, F. (1996). Prefacio. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. UNESCO, París, Francia.
167. McCombs, B., Whisler, J., Alonso Gómez, S. & McFarlane Helliwell, T. (2000). La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para

- aumentar la motivación y el rendimiento. Barcelona, España; Buenos Aires, Argentina; México: Paidós Ibérica.
168. Mclsaac, M. S. Y Gunawardena, C. N. (1996). Distance education, en Jonassen, D. H. Handbook on research for educational communications and technology. Nueva York: Macmillan,
 169. McKenzie, N. y otros (1979). Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia. Madrid: UNESCO
 170. Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension on independent learning, Collection of Conference Papers. Warrenton (Virginia), II.
 171. Moore, M. G. (1977). On a theory of independent study, Epistolodidaktika.
 172. Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education», Open learning, 5, 3.
 173. Moore, M. G. (1993). Three types of interaction, en K. Harry. John & D. Keegan (eds) Distance education: New perspectives, Routledge. Londres.
 174. Moore, M. G. y Kearsley, G. (1996). Distance Education: As systems view. Belmont, CA: Wadsworth.
 175. Morejón, R. (1996). La orientación educacional como alternativa para la formación integral de los jóvenes universitarios. Tesis de maestría, Universidad de Pinar del Río.
 176. Norbis, G. (1971). Didáctica y estructura de los medios audiovisuales. Buenos Aires: Kapelusz.
 177. Notario de la Torre. (2004). Investigación Científica en las Instituciones de Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
 178. Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988) Aprendo a aprender. Madrid: Martin Roca.
 179. Ortiz Uribe, F. & García Nieto, M. (2002). Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas. México: Limusa, Noriega Eds.
 180. Paz, M. (2000). Aspectos psicológicos en la relación virtual entre profesor y alumno. Grupo EIDOS. UNED. España.

181. Pérez Gómez, A. y otros (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Segunda edición. Madrid.
182. Pérez Gómez, A.. (2000). la cultura escolar en la sociedad neoliberal (3ª ed.). España: Eds. Morata.
183. Peters, O (1983). Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation, Sewart; Keegan y Holmberg (eds.). Distance education. International perspectives. Londres: Croom Helm.
184. Peters, O (1993). Understanding distance education», en Harry, Magnus y Keegan: Distance education: New perspectives. Londres: Routledge.
185. Peters, O (1998). Concepts and models, First National Conference on Distance Education. Manila. .
186. Peters, O. (1971). Theoretical aspects of correspondence instruction», en McKenzie y Christensen. The changing world of correspondence study. Pennsylvania State University Presss.
187. Peters, O. (1993). Distance education in a post-industrial society, en Keegan (ed.) Teoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.
188. Phipps, R.; Wellman, J. y Merisotis, J. (1998). Assuring quality in distance learning: A preliminary review. A report prepared for the Council of Higher Education Accreditation. Washington, D.C.: The Institute for Higher Education Policy. <http://www.ihep.com/IPUB.html>
189. Piaget, J. (1974). ¿A dónde va la educación? El devenir de la educación. UNESCO, México.
190. Pick, S. y López, A. (2000) Cómo investigar en Ciencias Sociales. México: Trillas, 4ª reimpresión.
191. Rekkedal, T. (1989). The telephone as a medium for instruction and guidance in distance education. Bekkestua: NKL and Norwegian Centre for Distance Education.
192. Richardson, J. (1997). Information technology: A new path to creative education. Paris: ESKA.
193. Rincón, C. J. (1974). La educación a distancia: en búsqueda de su

- legitimación e identidad. La educación a distancia en América Latina. UNA, Venezuela.
194. Rogers, C. (1975). Libertad y creatividad en la Educación. Buenos Aires: Paidós.
 195. Rogers, C. (1999). El proceso de convertirse en persona. Editorial Paidós, s.a. México.
 196. Roig Ibáñez, J. (1999). Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Ediciones Anaya. Madrid.
 197. Rojas Soriano, R. (2002). El proceso de la investigación científica. México: Trillas.
 198. Román, M. y Díez, E. (2000) El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos en Revista Enfoques Educativos, volumen 2, número 2. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/-04/edu04.htm>
 199. Romiszowski, A. (1990). Computer mediated communication and hypertext: The instructional use of two converging technologies, Interactive Learning International, 6, 1.
 200. Rossental, M. y otros (1982). Diccionario Filosófico. Editorial política. La habana.
 201. Rowntree, D. (1986). The planning and management of distance education. Londres: Croom Helm.
 202. Rowntree, D. (1988). Economics in distance education: time for a change of direction?, en Sewart, D. y Daniel, J. S. Developing distance education. Oslo: ICDE.
 203. Rowntree, D. (1990). Teaching through self-instruction. Londres: Kogan Page.
 204. Rowntree, D. (1992). Exploring open and distance learning. Londres: Kogan Page.
 205. Ruiz Callejas J. M. (2004). Dirección y gestión educativa. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.

206. Rumble, G. y Keegan, D. (1982). Distance teaching at university level, en Rumble, G. y Harry, K. Distance teaching universities. Londres: Croom Helm.
207. Russell, T. L. (1999). The No Significant Difference Phenomenon. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University. <http://cuda.teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/index.htm>
208. Saba, F. (1998). Integrated telecommunications systems and instructional transaction, American Journal Distance Education, 2, 3.
209. Sacristan, J. (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica (8ª ed.). España: Morata.
210. Santángelo, H. (2000). Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y edes de comunicación. Revista Ibero americana de educación.
211. Sarramona, J. (1981). Teoría y práctica de la educación a distancia, Seminario Iberoamericano sobre diseño y evaluación de programas de educación superior a distancia. Santiago de Chile: Mimeo.
212. Sarramona, J. (1986). Sistemas no presenciales y tecnología educativa. Castillejo y otros, Tecnología y educación. Barcelona: CEAC.
213. Sarramona, Jaime. (1991). Enseñanza a distancia, Tecnología de la educación. Madrid: Santillana.
214. Schlosser, CA, & Anderson, M.L. (1994). Distance education: A review of the literature. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance, Iowa State University. (ED 382 159).
215. Schofield, H. (1972). The philosophy of education: An introduction. Londres: George Allen and Unwin Ltd.
216. Schuemer, R. (1993). Some psychological aspects of distance education. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (ED 357 266).
217. Sewart, D.; Keegan, D. y Holmberg, B. (eds.) (1988). Distance education and International perspectives. Londres: Routledge.
218. Sherron, G. y Boettcher, J. (1997): Distance learning: The shift to interactivity. CAUSE Professional. Paper Series #17. Boulder, CO: CAUSE.

219. Simonson, M. (1995). Does anyone really want to learn at a distance?, Tech Trends, 40, 5.
220. Simonson, M.; Schlosser, Ch. y Hanson, D. (1999). Theory and distance.
221. Skinner, B. F. (1938). The behavior of organism: An experimental analysis. New York: Appleton Century.
222. Slavin, R. (1995): Cooperative learning: Theory, research and practice. Boston: Allyn and Bacon.
223. Szabo, M. y Kanuka, H. (1999). Effects of violating screen design principles I of balance, unity, and focus on recall learning, study time, and completion rates, Journal of educational multimedia and hypermedia, 8, 1. <http://www.aace.org/pubs/femh/v8nl.htm>.
224. Tam, M. (2000): «Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning», Educational Technology & Society, 3, 2.
225. Taylor J. C. (1999). Distance education. The fifth generation, XIX" World Conference ICDE'1999. Viena: ICDE.
226. Taylor J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation, Australian Journal of Educational Technology, II, 2.
227. Torroella González. G. (1992). Orientación psicológica. Folleto impreso. La habana.
228. Tunnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del Siglo XXI, Col. Respuestas. CRESALC / UNESCO, Caracas, Venezuela 1996.
229. Tyler, L. (1988). La función del orientador. Editorial Trillas. México.
230. UNESCO (1995) Documento de Política para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, Paris. UNESCO.
231. UNESCO (1998). Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas. Madrid: UNED-UNESCO.
232. Vecino, F. (2003). La Universalización de las Universidades: Restos y perspectivas. en Discurso pronunciado en el congreso internacional "Pedagogía ´2003". Palacios de las convenciones, Ciudad de la habana, 2003. ENPES. MES, Cuba.

233. Vecino, F. (2004). La Universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia magistral en la apertura del congreso internacional "Universidad 2004". Palacio de las convenciones, Ciudad de la Habana, 2004. Editorial felix Varela.
234. Verduin, J.R. & Clark, TA (1991). Distance education: The foundations of effective practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
235. Villegas, J. José. (1989). Síntesis diacrónica del sistema tutorial de la UNED. Revista interamericana de Desarrollo Educativo. Num. 105 OEA. Washington, E.U.
236. Vygotski, L. S. (1878). Mind in Society: The development of higher psucological process. Harvard University Pres, Cambridge.
237. Vygotski, L. S. (1966) . Pensamiento y Lenguaje. Edición revolucionaria. La Habana.
238. Vygotski, L. S. (1983). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico-técnica.
239. Wedemeyer; C. A (1971. Independent study, en Deighton, L.C. (ed.) The encyclopedia of Education, 4. Nueva York: Macmillan.
240. Wells, G. & Sánchez Barberán, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona, España; Buenos Aires, Argentina; México: Piados.
241. Willis, B. (1993). Distance education: A practical guide. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
242. Zabalza, M. (1997). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
243. Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular (8ª Ed.). Madrid, España: Narcea.
244. Zilberstein, J. y otros. (2004). Un modelo para la autoeducación en la Universalización de la educación Superior. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
245. Ziegler, L. (1974). Educación y Tecnología. El devenir de la educación. UNESCO, México.
246. Zorrilla Arena, S. (2002). Introducción a la metodología de la investigación

(26ª ed.). México: Aguilar León y cal editores.

Tabla que representa el Universo y la muestra seleccionada para el diagnóstico.

Entrevistados	Población	Muestra	Por ciento
Equipo docente	446	389	87.3%
Estudiantes	1906	1115	60.8%
Directivos y metodólogos	25	25	100%

- La población estudiantil comprende alumnos que estudian las 7 carreras de Ciencias Sociales y Humanísticas, ósea son los llamados estudiantes de continuidad de estudios.
- El equipo docente incluye el tutor, el consultor y el profesor a tiempo parcial.
- En los directivos y metodólogos se encuentran la Vicerrectora de Universalización, los dos metodólogos, los 8 coordinadores de carreras y los 14 directores de SUM..

Definiciones de educación a distancia según varios autores.

Autor	Definición
Casas Armengol, M. (1982: 11)	«El término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos.»
Cirigliano, G. (1983: 19-20)	Este autor señala que la educación a distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y la educación autodidacta, abierta en que el alumno no necesita de la ayuda del profesor, por otra. En este contexto, afirma: «En la educación a distancia, al no darse contacto directo entre educador y educando, se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la "distancia" es la que valoriza el "diseño de instrucción" en tanto que es un modo de tratar y estructurar los contenidos para hacerlos aprendibles. En la educación a distancia, al ponerse en contacto el estudiante con el "material estructurado", es decir, contenidos organizados según su diseño, es como si en el texto o material, y gracias al diseño, estuviera presente el propio profesor.»
Flinck, R. (1978)	«La educación a distancia es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas de las del alumno. El estudiante trabaja solo o en grupo guiado por los materiales de estudio preparados por el docente, quien junto al tutor se encuentran en lugar distinto de los estudiantes, quienes, sin embargo, tienen la oportunidad de comunicarse con los tutores mediante la ayuda de uno o mas medios, tales como la correspondencia, teléfono, televisión, radio. La educación a distancia puede estar combinada con diferentes formas de reuniones cara a cara.»
Fritsch, F. (1984)	El estudio a distancia es un estudio en el que el aprendizaje esta canalizado a distancia con ayuda de medios técnicos.
Henri, F.	«La formación a distancia es el producto de la organización de

(1985: 27)	<p>actividades y de recursos pedagógicos de los que se sirve el estudiante, de forma autónoma y siguiendo sus propios deseos, sin que se le sea impuesto someterse alas constricciones espacio-temporales ni a las relaciones de autoridad de la formación tradicional. »</p>
<p>Holmberg, B. (1977: 9-10; 1985: 1-3)</p>	<p>«El termino de "educación a distancia" cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial.»</p> <p>En su trabajo de 1985, Holmberg pormenoriza los rasgos mas característicos de la educación a distancia de la siguiente manera:</p> <p>«La característica general mas importante del estudio a distancia es que se basa en la comunicación no directa... Las consecuencias que trae aparejada esta característica general del estudio a distancia pueden agruparse en seis categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La base del estudio a distancia es normalmente un curso preproducido, que suele estar impreso pero también puede ser presentado a través de otros medios distintos de la palabra escrita, por ejemplo las cintas de audio video, los programas de radio televisión o los juegos experimentales... El curso apunta a ser autoinstrutivo, esto es, a ser accesible para el estudio individual sin el apoyo de un profesor... Por motivos prácticos, empleo la palabra curso para significar los materiales de enseñanza antes que el proceso enseñanza-aprendizaje. 2. La comunicación organizada de ida y vuelta tiene lugar entre los estudiantes y una organización de apoyo... El medio mas común empleado para esta comunicación de ida y vuelta es la palabra escrita, pero el teléfono se esta convirtiendo en un instrumento de importancia creciente en la comunicact6n a distancia. 3. La educación a distancia tiene en cuenta el estudio individual... La educación a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que realiza por el mismo. 4. Dado que el curso producido se utiliza fácilmente por un gran numero de estudiantes y con un mínimo de gastos, la educación a distancia puede ser - y lo es a menudo- una forma de comunicación masiva. 5. Cuando se prepara un programa de comunicación masiva, es práctico aplicar los métodos del trabajo industrial. Estos

	<p>métodos incluyen: planeamiento, procedimientos de racionalización, tales como división del trabajo, mecanización, automatización y control, y verificación.</p> <p>6. Los enfoques tecnológicos implicados no impiden que la comunicación personal en forma de dialogo sea medular en el estudio a distancia. Esto se da incluso cuando se presenta la comunicación computerizada. Considero que el estudio a distancia esta organizado como una forma mediatizada de conversación didáctica guiada.»</p>
Jeffries, C. y otros (1990)	«Cualquier forma de aprendizaje en la que el proveedor (por ejemplo una institución y organización con un esquema educativo) permite a los alumnos escoger entre uno o varios de los aspectos de la educación. Normalmente esto implica ayudar a los alumnos a responsabilizarse de aspectos como: qué aprenden, cómo lo aprenden, dónde aprenden, cuán rápidamente aprenden, a quién pedir ayuda y cuándo y dónde son reconocidos sus estudios.»
Kaye, A. Y Rumble, G. (1979)	<p>Estos autores establecen diez rasgos como definitorios de la educación a distancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Se puede atender, en general, a una población estudiantil dispersa geográficamente y, en particular, a aquella que se encuentra en zonas periféricas que no disponen de las redes de las instituciones convencionales. ❑ Administra mecanismos de comunicación múltiple que permiten enriquecer los recursos de aprendizaje y soslayar la dependencia de la enseñanza "cara a cara". ❑ Favorece la posibilidad de mejorar la calidad de la instrucción al asignar la elaboración de los materiales a los mejores especialistas. ❑ Establece la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje para garantizar una secuencia académica que responda al ritmo del rendimiento del estudiante. ❑ Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente y para un esfuerzo autorresponsable. ❑ Formaliza vías de comunicación bidireccionales y frecuentes relaciones de mediación dinámica e innovadoras. ❑ Garantiza la permanencia del estudiante en su medio cultural y natural con lo cual se evitan éxodos que inciden en el desarrollo regional. ❑ Alcanza niveles de costos decrecientes, ya que después de un fuerte peso financiero inicial se producen coberturas de amplio margen de expansión. ❑ Realiza esfuerzos que permiten combinar la

	<p>centralización de la producción con la descentralización del proceso de aprendizaje.</p> <p>Precisa de una modalidad capaz de actuar con eficacia y eficiencia en la atención de necesidades coyunturales de la sociedad, sin los desajustes generados por la separación de los usuarios de sus campos de producción.</p>
<p>Keegan, D. (1980: 33; 1986: 49-50)</p>	<p>Keegan formula una definición mediante la enumeración de los rasgos fundamentales de la educación a distancia. Estos son según el:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La separación del profesor y el alumno que la distingue de las clases cara a cara. - La influencia de una organización educacional que la distingue del estudio privado. - El uso de medios técnicos usual mente impresos, para unir profesor y alumno y ofrecer el contenido educativo del curso. - La provisión de una comunicación bidireccional de modo que el estudiante pueda beneficiarse y aún iniciar el diálogo, lo que la distingue de otros usos de la tecnología educacional. - La enseñanza de los estudiantes como individuos y raramente en grupos, con la posibilidad de encuentros ocasionales con propósitos didácticos y de socialización. - La participación en una forma mas industrializada de educación basada en la consideración de que la enseñanza a distancia se caracteriza por: división del trabajo; mecanización; automatización; aplicación de principios organizativos; control científico; objetividad de la enseñanza, producción masiva, concentración y centralización. <p>En su libro de 1986, este autor insiste en estos rasgos definitorios de la educación a distancia, agregando la importancia que en el</p>

	sistema ha de tener el «aprendizaje autónomo, independiente y privado.
Marín Ibañez, R. (1984: 477; 1986: 939-953)	<p>«Definir la enseñanza a distancia porque no es imprescindible que el profesor este junto al alumno, no es del todo exacto, aparte de ser un rasgo meramente negativo. En la enseñanza a distancia la relación didáctica a tiene un carácter múltiple. Hay que recurrir a una pluralidad de vías. Es un sistema multimedia» (1984).</p> <p>Este autor en 1986 ofrece esta definición después de repasar algunas de las mas destacadas aportaciones en este campo:</p> <p>«La enseñanza a distancia es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población, masiva, dispersa. Este sistema suele configurarse con diseños tecnológicos que permiten economías de escala.»</p>
McKenzie, N. Postgate, R. y Schuphan, J. (1979: 19)	<p>«El sistema debe facilitar la participacion de todos los que quieran aprender sin imponerles los requisitos tradicionales de ingreso y sin que la obtención de un titulo académico o cualquier otro certificado sea la única recompensa.</p> <p>Con objeto de lograr la flexibilidad que se requiere para satisfacer una amplia gama de necesidades individuales, el sistema debería permitir el empleo efectivo, la opción de los medios sonoros, televisivos, cinematográficos o impresos como vehículos del aprendizaje...</p> <p>El sistema debe estar en condiciones de superar la distancia entre el personal docente y los alumnos, utilizando esa distancia como elemento positivo para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. »</p>
Moore, M. G. (1972: 212)	«La enseñanza a distancia es el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno pueda realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas.»
Perraton, H. (1982: 26)	«La educación a distancia es un proceso educativo en el que una parte considerable de la enseñanza esta dirigida por alguien alejado en el espacio y/o en el tiempo.»
Peters, O. (1983: 111)	«La enseñanza /educación a distancia es un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizando mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como por el uso extensivo de medios técnicos, especialmente

	para el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a un gran numero de estudiantes al mismo tiempo y donde quiera que ellos vivan. Es una forma industrial de enseñar y aprender.»
Rowntree, D. (1986: 16)	«Por educación a distancia entendemos aquel sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores. Asimismo, puede tener o no un contacto ocasional con otros estudiantes.»
Sarramona, J. (1991: 199)	«Metodología de enseñanza donde las tareas do centros acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que estas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez.»
Wedemeyer, Ch.A. (1981: 4)	«El alumno esta a distancia del profesor gran parte o todo el tiempo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.»

Entrevista grupal al equipo docente que ejecuta el proceso educativo a distancia asistida.

Objetivo: Valorar los criterios que sobre el proceso educativo a distancia asistida de la de la Universidad de Pinar del Río posee el equipo docente que lo ejecuta.

1. ¿Estás de acuerdo en qué el proceso educativo a distancia asistida se caracteriza por la separación física de los sujetos que en el intervienen, estudios independiente de los discentes, comunicación mediada de los sujetos y apoyo de una institución?. Argumente. Marque con una cruz

Si_____, No_____

2. Marque con una (X) los elementos que a su juicio son necesarios para emprender este tipo de proceso.

___ Estudio de teorías de educación a distancia.

___ Estudios de elementos de didáctica del proceso educativo a distancia asistida.

___ Estudio del papel y relación de componentes didácticos de este proceso.

___ Estudio de aspectos del diseño curricular.

___ Estudio de aspectos sobre la gestión de la didáctica.

___ Estudio de herramientas tecnológicas para establecer el proceso comunicacional.

3. ¿Tienes Nociones sobre pedagogía y didáctica?. Marque con una (X).

Si_____, No_____

4. ¿Estás de acuerdo con que el proceso educativo a distancia debe ser planificado, organizado, sistemático y sistémico?. Argumente. Marque con una (X)

Si_____, No_____

5. ¿Dominas cómo ejecutar este tipo de proceso?. Marque con una (X).

Si_____, No_____

6. Explique la esencia del modelo pedagógico de la educación a distancia asistida..
7. ¿Conoces una metodología suficientemente fundamentada en el contexto universitario, para la ejecución del proceso educativo a distancia asistida?. En caso afirmativo descríbela. Marque con una (X).

Si_____, No_____

Entrevista grupal a los directivos de la Universalización y de las SUMs.

Objetivo: Valorar los criterios que sobre el proceso educativo a distancia asistida de la de la Universidad de Pinar del Río poseen los directivos de este proceso.

8. ¿Estás de acuerdo en qué el proceso educativo a distancia asistida se caracteriza por la separación física de los sujetos que en el intervienen, estudios independiente de los discentes, comunicación mediada de los sujetos y apoyo de una institución?. Argumente. Marque con una (X)

Si_____, No_____

9. ¿Cómo es el nivel de conocimientos sobre la didáctica del proceso educativo a distancia asistida?. Marque con una (X)

Bajo_____, Medio_____, Alto_____

10. Controlas la ejecución del proceso educativo a distancia asistida de una manera: Marque con una (X)

Fácil_____, muy fácil_____, difícil_____.

11. La ejecución óptima del proceso educativo a distancia asistida se ve frenada por: Marque con una (X)

____ Inutilización de la gama de recursos y medios tecnológicos para la comunicación.

____ La distancia entre la SUM y la Sede central (UPR)

____ Falta de apoyo de la Sede central (UPR).

____ Falta de correspondencia entre el texto y la guía orientadora de los contenidos.

12. ¿Cómo consideras tu actuación pedagógica en este proceso?. Argumente. Marque con una (X)

Predeterminada_____, Improvisada_____

Entrevista grupal a los estudiantes que participan en el proceso educativo a distancia asistida.

Objetivo: Valorar los criterios que sobre el proceso educativo a distancia asistida de la de la Universidad de Pinar del Río poseen los estudiantes.

13. ¿Consideras novedoso el proceso educativo en el que te formas?. Argumente.

Marque con una (X)

Si_____, No_____

14. ¿Cómo es tú participación durante el proceso de aprendizaje?. Marque con una (X). Argumente

Activa_____, Pasiva_____

15. ¿Demandas ayuda para la cumplir las metas de aprendizaje?. Marque con una (X).

Si_____, No_____

En caso afirmativo seleccione en qué aspecto particular:

____Aclaración de dudas.

____Lectocomprensión.

____Realización de resúmenes y esquemas lógicos.

____Facilitación de materiales complementarios.

____Técnicas de estudio.

____Otras. ¿Cuáles? _____

Guía de observación a las formas organizativas del proceso educativo a distancia asistida.

Objetivo: Valorar la ejecución del proceso en las diferentes formas organizativas, teniendo en cuenta:

- ✓ Rol de los docentes.
- ✓ Rol de los estudiantes.
- ✓ Estructura organizativa.
- ✓ Métodos utilizados.
- ✓ Medios utilizados.

Programa del curso para la capacitación al equipo docente.

Título: Fundamentos didácticos y tecnológicos de la Educación a Distancia

Duración: 60 Horas

Fundamentación:

La enseñanza avanza hacia un modelo que se aleja de “ **la clase magistral** ” como base de la enseñanza, en la que la figura del profesor era el centro del sistema; y se dirige hacia un modelo que fomenta la participación del alumno, como medio fundamental del aprendizaje, en el que el profesor ejerce de guía de conocimientos.

El proceso de perfeccionamiento de la educación en el mundo, constituye uno de los retos que se impone, en general, a los procesos educativos actuales. El significado que esto reviste para la humanidad, ha hecho que aparezcan nuevas concepciones y una visión cualitativamente superior del concepto de este nivel de enseñanza que es la Educación Superior a distancia, entendiendo ésta como una enseñanza interactiva, abierta, flexible basada en la utilización de múltiples tecnologías.

Sobre la base de esto, concedemos un significado vital al hecho de que los claustros de las universidades cuenten con un sistema de superación profesional que le permita en esta temática, adquirir, ampliar y perfeccionar los conocimientos básicos acerca de la problemática de la Educación Superior a distancia que conduzca a un mejor desempeño de su responsabilidad como docente universitario, al cumplimiento de sus funciones laborales y a su desarrollo cultural integral.

De ahí que una de las formas para ejecutar ese proceso de superación que hemos adoptado, es el diplomado, el cual por su objetivo, puede abarcar a todos los profesores de la universidad.

Objetivo general:

Gestionar el proceso educativo a distancia asistida en la estructura curricular potenciadora de aprendizaje productivo, sobre la base de los fundamentos didácticos y tecnológicos de esta modalidad educativa.

Modalidad: Semipresencial.

Sistema de conocimientos:**1.- Sistema conceptual:**

- ✓ Aprendizaje a distancia vs. Aprendizaje abierto. Estudio comparativo. Características de la Educación a distancia.
- ✓ Perspectiva histórica: factores que propiciaron el nacimiento y posterior desarrollo de la Educación a Distancia. Generaciones de Educación a Distancia.
- ✓ Destacadas teorías de la Educación a distancia. La teoría integradora. Componentes de un sistema formativo a distancia.
- ✓ El docente en Educación a distancia: Tutores y consultores. cualidades, funciones y modalidades de tutoría.
- ✓ Los componentes didácticos y su incidencia en la estructura curricular potenciadora de aprendizaje productivo (participativo). La tríada operacional del proceso (método-forma-medios)

2.- Intervenciones pedagógicas:

- ✓ **Sistema de comunicación simulada:** Los medios en la educación a distancia, conceptualización, clasificación, tipología y particularidades de los materiales impresos, audiovisuales, informáticos y telemáticos
- ✓ **Sistema de comunicación real:** Relación entre orientación afectiva y cognitiva. Particularidades de estas en los ámbitos presencial y a distancia (mediado tecnológicamente). Fases de la orientación-aprendizaje.

3.- Gestión didáctica del proceso educativo a distancia asistida: los

eslabones del proceso: diseño, ejecución y evaluación. Sus particularidades.

Sistema de habilidades:

- 1.- Argumentar las bases didácticas de una estructura curricular potenciadora de aprendizaje productivo en la modalidad a distancia.
- 2.- Diseñar intervenciones pedagógicas, centradas en la estructura curricular potenciadora de aprendizaje productivo en la modalidad a distancia.
- 3.- Gestionar el proceso educativo a distancia asistida en la estructura curricular potenciadora de aprendizaje productivo, sobre la base de los fundamentos didácticos y tecnológicos de esta modalidad educativa.

Sistema de Evaluación:

La evaluación estará conformada por:

- ✓ Evaluaciones frecuentes, en las que se tendrá en cuenta la participación en los talleres y la realización de trabajos referativos.
- ✓ Evaluación final, en la que se expondrá la gestión del proceso educativo a distancia asistida en la estructura curricular potenciadora de aprendizaje productivo, sobre la base de los fundamentos didácticos y tecnológicos de esta modalidad educativa.

Bibliografía:

1. Díaz Barriga, Ángel (2002) Didáctica y currículum, México: Paidós.
2. Díaz Domínguez, T. (2004). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
3. García Aretio, L y Castillo, S. (1996). El profesor tutor y la tutoría en el modelo UNED, en García Aretio, L (coord.). La educación a distancia y la UNED. Madrid.
4. García Aretio, L. (1989). La educación. Teorías y conceptos. Madrid: Paraninfo.
5. García Aretio, L. (1990). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. Villarroel y Pereira, La educación a distancia: desarrollo y apertura. Caracas:

ICDE.

6. García Aretio, L. (1994). Educación a distancia hoy. Madrid: UNED.
7. García Aretio, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 2.
8. García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 1.
9. García Aretio, L. (1999). Perspectivas de la acción tutorial en la UNED. Madrid: UNED.
10. García Aretio, L. (coord.) (1997). Aprender a distancia... estudiar en la UNED. Madrid: UNED.
11. García Aretio, L. (coord.) (1999). La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones. Madrid: UNED.
12. García Aretio, L. (1986). Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia. Badajoz: UNED-Mérida.
13. García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel educación. Barcelona. España.
14. Malagón Hernández, M. (2004). Educación a distancia: Fundamentos pedagógicos y tecnológicos. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
15. Ruiz Callejas J. M. (2004). Dirección y gestión educativa. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.

Programa del coloquio con los estudiantes:

Objetivo:

Valorar las implicaciones del sujeto que aprende en los procesos educativos a distancia asistida.

Contenido:

Particularidades y rol de los estudiantes en la educación a distancia asistida: separación física y psicológica. Estudio independiente, apoyo, autonomía, autocontrol, autoconocimiento, automotivación